



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling Hamar

Trude Bakkehaug

Masteroppgave

**Barn som viser utagerende atferd i barnehagen-
Barnehagelærernes profesjonelle
kunnskap og ledelse**

**Externalizing behavior in kindergarten-
Kindergarten teachers' professional
knowledge and leadership**

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høyskolebiblioteket	JA X	NEI <input type="checkbox"/>
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA X	NEI <input type="checkbox"/>

FORORD

Da er den ferdig, masteroppgaven min. Studiene har vært utrolige spennende, og jeg har lært så mye som er nyttig å ta med i arbeidet mitt i barnehagen. Jeg har sittet på mange forelesninger og formelig sugd inn ny kunnskap.

Jeg var tidlig klar om hva jeg ønsket at oppgaven min skulle handle om. Gjennom mange års erfaring har barn som viser utagerende atferd stadig satt meg og kunnskapen min på prøve, og jeg opplever selv at det å være leder av en avdeling krever noe av meg som jeg kanskje ikke helt opplever at jeg har. Derfor har det vært kjempe fint å komme ut i barnehager og få et innblikk i hvordan andre barnehagelærere jobber med disse utfordringene. Skriveprosessen har allikevel vært krevende, og det har ikke alltid vært så lett å få tankene formulert og ned på papiret. Det har vært noe tunge perioder, og det er ganske flott å være ferdig.

For å nå målet har jeg vært avhengig av hjelp og støtte fra flere kanter. Veilederen min, Sigrun Sand, har bidratt med gode innspill underveis i prosessen, det samme har Kari Nes. Mamma Else har flittig lest korrektur av oppgaven som sikkert for henne har framstått som både tørr og kjedelig. Informantene mine fortjener en stor takk, uten dem ingen master, og Espen som stilte til prøveintervju var til stor hjelp under utarbeiding av intervjuguiden.

Ikke minst har støtten fra familien min vært viktig for meg. Takk til barna mine, Ronja Elise, Ole Jørgen og Johanna Helene for tålmodighet, oppmuntrende ord, og tekopper i seine kveldstimer. Tilslutt takk til Espen, mannen min, for nyttige faglige samtaler og for at du har trodd på meg hele veien.

Trude Bakkehaug, 07.03.2015.

Innhold

INNHold	4
2. INNLEDNING	6
2.1 PRESENTASJON AV TEMA OG FORSKNING PÅ FELTET	7
2.2 DEFINISJON AV UTAGERENDE ATFERD.....	12
2.3 OPPGAVENS STRUKTUR	14
3. TEORETISK RAMMEVERK	16
3.1 PROFESJON	16
3.1.1 Bourdieu`s begreper felt, habitus og kapital.....	18
3.2 LEDELSE I BARNEHAGEN	21
3.2.1 Teamledelse.....	24
3.2.2 Nyere perspektiv på teamledelse	25
3.2.3 Relasjonsledelse	28
3.3 VEILEDNING	32
3.4 SAMMENDRAG TEORIKAPITEL	35
4. VITENSKAPSTEORERISK PERSPEKTIV OG METODE	38
4.1 FENOMENOLOGISK TILNÆRMING.....	38
4.2 FORSKNINGSMETODE	39
4.3 KVALITATIV FORSKNING	39
4.3.1 Det kvalitative forskningsintervju	40
4.3.2 Intervju i grupper	41
4.3.3 Forskerens forforståelse og rolle	42
4.4 ETISKE SPØRSMÅL	43
4.5 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING	44

5. UNDERSØKELSEN	46
5.1 ETSIKE OVERVEIELSER.....	46
5.2 UTVALG	47
5.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	48
5.4 TRANSKRIBERING	49
5.5 ANALYSE	50
6. PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI	51
6.1 PRESENTASJON AV EMPIRI KNYTTET TIL PROFESJON OG KUNNSKAP	51
6.1.1 <i>Drøfting av emperi knyttet til profesjon og kunnskap</i>	53
6.2 PRESENTASJON AV EMPIRI KNYTTET TIL LEDELSE	55
6.2.1 <i>Drøfting av empiri knyttet til ledelse</i>	61
6.3 PRESENTASJON AV EMPIRI KNYTTET TIL VEILEDNING	66
6.3.1 <i>Drøfting av empiri knyttet til veiledning</i>	68
6.4 OPPSUMMERENDE DRØFTING	70
LITTERATURLISTE	73
NORSK SAMMENDRAG	78
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	80
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	81
Vedlegg 2: Anbefalingsbrev	83
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	85
Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i prosjektet	86
Vedlegg 5: NSD godkjenning	87

2. Innledning

Jeg har selv vært ansatt som barnehagelærerisk leder i barnehagen i seks år, og har gjennom den tiden gjort meg en rekke ulike erfaringer som leder av det barnehagelæreriske arbeidet på egen avdeling. Jeg har jobbet med flere assistenter, og opplever selv at jeg ikke har vært så god til å markere meg som leder. Dette har gjort at jeg gjennom årene har blitt nysgjerrig på hvordan andre barnehagelærere forvalter lederrollen sin. Selv tok jeg ledelse som fordypning under førskolelærerutdanningen min, men jeg opplever det allikevel som vanskelig å ta i bruk denne kunnskapen ute i praksisfeltet. Dette har ført til at jeg har undret meg over om det er noe ved organiseringen av dagen i barnehagen som gjør det vanskelig å framtre som en tydelig leder.

I dag er det større fokus på barnehagen som læringsarena enn tidligere, noe som vises ved at barnehagesektoren i 2006 ble flyttet inn under Kunnskapsdepartementet. I følge *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgave* (Kunnskapsdepartementet 2011) er et av hovedmålene for institusjonen læring og utvikling. Denne nye barnehagehverdagen krever et økt fokus på læring, og stiller krav til at de barnehagelæreriske lederne styrker sin posisjon i personalgruppa. Samtidig har kun 32 prosent av ansatte i barnehagen utdanning som førskolelærere, mens resten av de ansatte i stor grad er ufaglærte. Mørkeseth (2010) sier at en i barnehagen har en flat struktur hvor det er liten forskjell på leder og assistenter, og de utfører tilnærmet de samme oppgavene. Hun stiller spørsmål ved om barnehagelærerne tar i bruk sin faglige kunnskap i et arbeidsmiljø hvor utdanningsnivået er lavt, og som bærer preg av en sterkt kollektivistisk tankegang. Barnehagen blir i stor grad styrt av det forfatteren beskriver som sunn fornuft og populære oppdragelsesmetoder.

I mitt arbeid har jeg også vært svært opptatt av barn som viser atferdsproblemer, og særlig de som viser utagerende atferd. Gjennom mitt yrke har jeg møtt mange barn som av ulike årsaker har utfordret oss voksne, og dette er barn som slik jeg ser det, ofte utsettes for vår irritasjon og frustrasjon. Barnehageloven § 2 (2005) sier at barnehagen skal ta hensyn til det enkelte barns funksjonsnivå, og Rammeplanen utdyper dette ved å si at barn kommer i barnehagen med ulike forutsetninger og at dette krever individuell tilpassning (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12). Dette innebærer at barnehagen må tilstrebe seg at

også barn som viser utagerende atferd skal få de beste betingelsene for utvikling og læring. Jeg mener disse barna kan være ekstra sårbare dersom barnehagelærerne ikke står tydelig fram med sine kunnskaper. Dersom ikke barnehagelærernes fagkunnskaper blir styrende for arbeidet som gjøres rundt disse barn, vil de i stor grad kunne bli møtt med det Mørkeseth (2010) betegner som sunn fornuft og populære oppdragelses former, og ikke med gode tiltak som bygger på teori og forskning.

Med dette som bakteppe ønsker jeg å undersøke barnehagelæreriske lederes opplevelse av egen lederrolle i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Jeg ønsker å se på om barnehagelærerne opplever at de gjennom sin profesjon har kunnskaper som skiller seg fra assistentenes, og om hvordan og i hvilken grad de opplever at de gjennom veiledning og ledelse får gjennomslag for denne kunnskapen i det daglige arbeidet med barn som viser utagerende atferd.

Problemstillingen er derfor som følger:

Hvordan opplever de barnehagelæreriske lederne i barnehagen egen kunnskap og lederrollen som en del av profesjonsutøvelsen, spesielt med tanke på barn som viser utagerende atferd?

Da jeg ønsket å fokusere på barnehagelærernes opplevelser, og deres oppfatning av egen hverdag valgte jeg å bruke intervju som undersøkelsesmetode.

2.1 Presentasjon av tema og forskning på feltet

Jeg vil her vise til forskning og litteratur som kan illustrere hvorfor jeg tenker spørsmålsstillingen min kan være aktuell.

Barn som viser utagerende atferd og andre atferdsproblemer utfordrer de voksnes følelser, grenser og autoritet, og i følge Drugli (2008) møter voksne ofte disse barna med sinne, frustrasjon og sanksjoner. Samtidig viser forskningen at disse barna trenger voksne som ser barna og seg selv som deler av et system hvor deltakerne påvirker hverandre gjensidig (Nordahl, Sørli, Mangar og Tveit, 2011).

De siste årene har forskningen internasjonalt gitt store bidrag til kunnskap om hvordan en bør møte slik atferd. Tiltak som settes inn må basere seg på slik kunnskap om hva som bidrar til positiv utvikling av atferden hos barna og hva som ikke gjør det. Det ser imidlertid ut til at denne forskningen og kunnskapen i liten grad tas i bruk ute i praksisfeltet slik som i barnehagen (Nordahl et al., 2011).

Det har lenge vært slik i barnehage og skole at en har lett etter årsaker til atferden i barnet, det vil si at man har basert tiltak på et individperspektiv i følge Nordahl et.al.(2011). Overland (2007) peker på at det å ha fokus på feil sted vil gjøre det vanskelig å finne gode tiltak. Vi får bare informasjon om det vi retter oppmerksomheten vår mot, og det er derfor viktig å ha et vidt fokus for å fange opp de komplekse sammenhengene atferden foregår innenfor. Det er vanlig blant folk flest at problematferd gis enkle forklaringer. En peker ofte på enkeltfaktorer, gjerne i barnet selv, som årsaker til at den negative atferden oppstår og opprettholdes (Overland, 2007).

Forskningen viser at det er fruktbart å se denne atferden i et systemperspektiv sier Holland (2013) da det vil være et godt grunnlag for å kunne møte den med mange ulike tiltak som kan rette seg mot individet men i like stor grad mot omgivelsene rundt barnet. Et systemperspektiv på atferden vil innebære at en flytter fokuset fra individ til system, og ser etter hvilke faktorer som kan virke opprettholdene på den negative atferden. I et slikt perspektiv blir voksenrollen avgjørende, og de voksne rundt barnet får hovedansvaret for å hindre at barna forsetter og vise og utvikle videre negativ atferd. Systemer kan avgrenses på ulike måter, og hvordan en definerer systemet er avhengig av hva en ønsker å ha fokus på i arbeidet (Holland, 2013).

I et slikt perspektiv blir samspillet med barn og voksne en avgjørende faktor for barnets muligheter for utvikling og læring, og det blir de voksnes oppgave å hjelpe barnet med å utvikle bedre strategier for atferd. Mange av de tiltakene som beskrives som gode i litteraturen, og som baserer seg på at forskning handler om voksne som balanserer tydelighet og kontroll med varme, og som legger vekt på å bygge gode relasjoner til alle barn de møter i arbeidet sitt. Det vises også til et sterkt behov for voksne som er samkjørte i forhold regler og konsekvenser, og Nordahl et al. (2011) sier at fravær av disse elementene i skolen vil

kunne være risikofaktorer for barn. Gjennom lesning av Holland (2013) sin bok ser jeg at dette også vil gjelde for barn i barnehagen. Dette understreker behovet for at tiltak som settes i verk i forhold til barn som viser utagerende atferd må bygge på faglige kunnskaper, og dette synliggjør ansvaret de barnehagelæreriske lederne har for å formidle den kunnskapen de har fått gjennom utdanning og praksis.

Barsøe (2012, s.92) skriver om at mange av oss nok har oppfatninger om hvordan barn skal møtes og behandles som er foreldet siden synet på barnet stadig er i utvikling. Hun peker på at vi som arbeider i barnehagen er blitt påvirket av våre omgivelser og vår egen oppdragelse, og at denne påvirkningen ligger i oss som ubevisste verdier. Disse kan komme til overflaten når vi står i stressede situasjoner eller vi står ovenfor noe som gjør oss usikre. En oppfatning forfatteren peker på som seiglivet er at negativ atferd skal straffes. For å unngå at slike verdier blir styrende for hvordan vi møter de utagerende barna i barnehagen, er det nødvendig at alle verdiene i rammeplanen tas opp til diskusjon i personalgruppa. Vi må, sier forfatteren, våge å konfrontere egen praksis og egne tenkemåter (Barsøe, 2012). Det vil være barnehagelærerisk leders ansvar i form av sin stilling at denne kunnskapen formidles til og tas i bruk av alle ansatte på avdelingen. Bjørkedal (2009) har i sin masteroppgave forsket på hvilke utfordringer barnehagelæreriske ledere opplever i arbeid med barn som viser utagerende atferd. Hennes informanter peker nettopp på samarbeidet mellom personalet som den største utfordringen.

Aasen (2010) viser til hvordan barnehagen har vært organisert etter det hun kaller en flat teamorgansiering. Denne måten å organisere teamene på bygger på en gruppetenkning hvor likeverd og harmoni har vært de framtrenende verdiene. Det som er viktig i en slik gruppe er å skape enighet og å opprettholde harmoni, og uenighet og konflikter anses som forstyrrende og lite ønskelige. En slik gruppetenkning kan gjøre det vanskelig for barnehagelæreriske ledere å sikre et godt barnehagelærerisk tilbud. Deres faglige kompetanse blir usynliggjort ved at lederen identifiserer seg med øvrige ansatte heller enn sin egen profesjon. Den faglige kunnskapen barnehagelærerne besitter drukner i en læringskultur der de er i mindretall, og hvor de ikke skiller sin særlige fagkompetanse fra det som kan betegnes som generell og allmenn kunnskap om barn (Aasen, 2010).

Mørkeseth (2012) skriver om det samme med bakgrunn fra sin undersøkelse blant førskolelærere. Hun viser hvordan førskolelærerne plasserer seg i en kultur preget av et sterkt kollektivistisk element hvor idealet er at det skal være liten avstand mellom leder og ansatt. En jobber side om side. Barnehagens kultur bærer mer preg av det som kan anses som sunn fornuft og populære oppdragelsesformer enn av barnehagelærernes faglige kunnskaper. Grunnen til at den formelle kompetansen er så lite synlig kan være det sterke fokuset på enighet som tuftes på verdier i den norske kulturen. Med bakgrunn i overnevnte verdier, ro og fred, etableres et kommunikasjonsmønster hvor en kommuniserer det man er enige om, og lar være å ta opp temaer hvor uenighet råder. Resultatet kan bli at barnehagelæreriske ledere underkommuniserer den teoretiske kunnskapen de besitter nettopp for å opprettholde roen på avdelingen. Med bakgrunn i Mørkeseth (2012) sin forskning kan det se ut som om det er behovet for å opprettholde denne freden som danner rammen rundt det faglige samarbeidet mellom leder og assistent. Den flate strukturen kan være et virkemiddel som barnehagelærerne benytter for å skape motivasjon og tillitt blant assistentene, og det å trekke fram teoretisk kunnskap kan betraktes som en måte å skape forskjell og ulikhet på. Forskningen tyder på at barnehagen trenger et tydeligere fokus på barnehagefaglig kunnskap. Gjennom det vil en kunne gi barnehagelærerne bedre vilkår for å utøve barnehagelærerisk ledelse, og det vil gi assistentene større tilgang til denne kunnskapen. Slik vil de kunne utvikle sin faglige forståelse, og den faglige kunnskapen vil i større grad bli fundamentet i barnehagens virksomhet (Mørkeseth, 2012).

Steinnes (2007) skriver i sin hovedfagsoppgave om førskolelæreren som jobber i et arbeidsfelt med lekmannspreg. I dette ligger det blant annet at de i arbeidsfeltet der de jobber er i mindre tall, og at det skilles lite i arbeidsoppgaver mellom barnehagelærer og assistent. Hauge og Steinnes (2013) viser til at bare 32 prosent av ansatte i barnehage har formell utdanning som førskolelærer. Det vil si at nært opp til to tredje del av de ansatte er assistenter, og langt de fleste av dem er ufaglærte. I sin forskning fokuserer forfatterne på fordelingen av arbeidsoppgaver og ansvar mellom barnehagelærere og assistenter, og på hvilke konsekvenser dette kan se ut til å ha. Arbeidsoppgavene fordeles med bakgrunn i jobbrotasjon og ikke med bakgrunn i hvilke kunnskaper den enkelte besitter. Det vil si at arbeidsoppgavene er fordelt etter vaktsystemet.

Haug og Steinnes (2013) viser til Eraut som skiller mellom individuell og kulturell kunnskap. Den kulturelle beskriver den kunnskapen en erverver gjennom felles erfaringer, og som sier noe om hvordan ting bør gjøres og hvordan oppgaver utføres. Denne kunnskapen utvikles stadig i det tette arbeidsfellesskapet mellom barnehagelæreriske ledere og assistenter. Individuell kunnskap er den kunnskapen barnehagelæreriske ledere erverver seg gjennom utdanning og erfaring både i arbeid og livet ellers. Denne individuelle kunnskapen kan stå i kontrast til den kulturelle, og det kan synes å være en utfordring å få gjennomslag for den individuelle kunnskapen barnehagelærerne har med seg til arbeidsplassen. Dette illustreres i Haug og Steinnes (2013) undersøkelse hvor de har spurt både barnehagelæreriske ledere og assistenter om hvilke kunnskaper de mener er viktigst for å arbeide i barnehage.. Begge gruppene av informanter oppgir verdier og holdninger som viktigst, med personlige egenskaper som nummer to. Barnehagelærerne rangerer profesjonell kunnskap som tredje viktigst. Assistentene rangerte denne kunnskapen nederst sammen med praktiske ferdigheter Hauge og Steinnes(2013).

Helene Friis (2013) er inne på det samme når hun i sin masteroppgave sier at til tross for det økte fokuset på læring og utvikling ser det ut til at barnehagene fortsatt har en kultur der den erfaringsbaserte kunnskapen blir sett på som like viktig og riktig som den mer abstrakte kunnskapen som erverves gjennom utdanning.

Med bakgrunn i dette mener jeg det er aktuelt å undersøke hvorvidt barnehagelæreriske ledere opplever at de har profesjonelle fagkunnskaper omkring temaet, og hvorvidt de opplever at de gjennom sin ledelse og veiledning bidrar til å få gjennomslag for denne kunnskapen i personalgruppa. Jeg mener barn som viser utagerende atferd kan være en sårbar gruppe dersom det er populære oppdragerformer og ikke forskningsbasert kunnskap som styrer arbeidet. Med tanke på at Drugli (2008) sier at disse barna ofte møtes med sinne og frustrasjon kan det tenkes at den enkelte handler ut i fra egen habitus, det vil si med bakgrunn i egne erfaringer med oppdragelse og oppfatninger av rett og galt. Alle har egne erfaringer med hvordan en selv og andre møtes når en viser atferd som er på tvers av det som forventes av omgivelsene, og mange av tiltakene en ser på som aktuelle vil ligge tett opp til det mange betegner som vanlig oppdragelse. Kanskje det nettopp fordi alle har erfaring med korrigering av atferd vil det være vanskelig for barnehagelæreriske ledere få gjennomslag akkurat på dette området. Dersom alle ansatte møter barna med bakgrunn i egne

oppfatninger, tror jeg det vil være vanskelig å enes om og gjennomføre tiltak basert på et faglig felles fundament.

2.2 Definisjon av utagerende atferd.

Atferdsproblemer er det begrep som ofte brukes som en fellesbetegnelse for en rekke vansker barn og unge kan ha. Utagerende atferd kommer inn under denne fellesbetegnelsen. Atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd hemmer deres læring og utvikling, og i hvilken grad atferden står i veien for å utvikle gode sosiale relasjoner til andre barn og voksne. Det dreier seg om atferd som bryter med regler, normer og forventninger som finnes på de arenaene barna ferdes. Mye av den atferden som betraktes som problematferd hos barn er en naturlig del av barns læring og utviklingsprosess. Alle barn og unge uavhengig av kjønn, alder, forutsetninger og bakgrunn vil i perioder vise problematisk atferd. Denne atferden er normal, forbigående og oftest situasjonsavhengig. Det er først snakk om atferdsproblemer når atferden blir et mønster hos barnet, at den utvikler seg over tid, og hvor barnets atferd krenker andre, og dermed hemmer barnets utviklingsmuligheter (Nordahl et al., 2011). I følge Holland (2013, s.20) er det viktig å spørre seg om hva som er atferd av alvorlig grad, og hva som er aldersadekvat oppførsel.

Atferdsproblemer er et uklart begrep, og skole- og barnehagesektoren har ikke noen felles norm for hvordan en skiller mellom alvorlige og mindre alvorlige problemer. Det er imidlertid viktig for å identifisere risikobarn så tidlig som mulig.

I litteraturen skilles det ofte mellom eksternalisert og internalisert, eller utagerende og innagerende problematferd. Dette er en utilstrekkelig inndeling da mange barn med utagerende atferd også opplever å være ensomme og sårbare, men det kan være fruktbart i følge Nordahl et al. (2011, s. 34) å dele atferden inn fire hovedgrupper. Den første gruppen forfatterne beskriver er lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette er problemer som er skolekontekstuellet betinget. Det dreier seg om å drømme seg bort i timene, bli lett forstyrret og å forstyrre andre i undervisningen. Dette er problemer som isolert sett ikke er så alvorlige, men dersom dette er et gjennomgående problem i barnegruppa kan det ha en

negativ innvirkning på miljøet (Nordahl et al., 2011, s. 34-36). Slik jeg ser det vil denne typen atferd være mer forstyrrende i skole enn i barnehagen hvor en i langt større grad har fastlagte læringssituasjoner i hverdagen. Jeg mener imidlertid dette kan oppfattes og betegnes som atferdsproblemer av noen voksne i barnehagen, for eksempel når enkelt barn til stadig forstyrrer under samlinger, formingsaktiviteter og lesetunder.

Den neste kategorien atferd er utagerende atferd, og det er her snakk om fysiske og verbale angrep på andre barn og voksne. Dette er atferd som er svært ødeleggende i undervisningssituasjon i skolen, og den vil også være svært forstyrrende i mange situasjoner barnehagen. Dette mener jeg understreker behovet for å møte nettopp disse barna på en best mulig måte i barnehage og skole da de i stor grad både hemmer egen læring gjennom å forstyrre undervisningen, men at de også skaper så store vansker for seg selv i det sosiale samspillet med andre. Den tredje formen for atferdsproblemer forfatterne nevner er sosial isolasjon som innebærer det å være deprimert, usikker og holde seg for seg selv. Overland (2007, s. 14) sier at denne atferden i liten grad forstyrrer muligheten for andres læring, men at den kan innvirke svært negativt på den det gjelder sin egen utvikling. Dette kan være en svært vanskelig situasjon å befinne seg i, og det er avgjørende at disse barna får den hjelpen de har behov for. Til sist nevnes kategorien antisosial atferd. Dette er atferd som kan være til skade for andre, og som er destruktiv i andres øyne. Det handler om brudd på gjeldende regler og normer, og kan omfatte både det som kan betraktes som trivielle regelbrudd til alvorlige lovbrudd som fysisk vold.

Jeg velger i mitt prosjekt å ha fokus på det som betegnes som utagerende atferd da dette er den beskrivelsen jeg har funnet i litteraturen som passer best til den atferden jeg ønsker å ta for meg her. Dette handler som vist over om barn som går til fysiske og verbale angrep på andre. Det er den atferden jeg mener vi ofte møter i barnehagen som rører ved og provoserer oss voksne, og som slik jeg ser det ofte bli møtt med det Mørkeseth (2012) beskriver som sunn fornuft og populære oppdragelsesformer.

Bøe og Helle (2005, s. 263) definerer utagerende atferd som:

”Atferd som bringer individet i konflikt med miljøet. Atferden er ikke nødvendigvis utelukkende forårsaket av individet selv, men kan også skyldes uheldig påvirkning fra miljøet”.

Denne utagerende atferden kommer ofte til syne gjennom overdimensjonert atferd, det vil si at barnet bruker høy stemme, har et høyt aktivitetsnivå og det forekommer hyppige sinneutbrudd. I psykologien beskrives denne atferden som at individet lar oppdemmet aggresjon, sinne og innestengte følelser og motiver få fritt utløp (Bøe og Helle, 2005).

De utagerende barna i barnehagen beskrives i følge Johannessen (1996) som barn som ikke hører på de voksne, som forstyrrer andre i deres lek og aktivitet, de er motorisk urolige og de er stadig i konflikter med andre barn og voksne. Dessuten beskrives de som generelt urolige og ukonsentrerte. De har problemer med å konsentrere seg i samlingsstund, de forstyrrer ved matbordet ved å grise og dytte de som sitter rundt, og de virrer ofte planløst rundt på avdelingen. Dette er barn som vekker negativitet og motstand blant voksne i barnehagen (Johannessen, 1996). Ved at disse barna og slår og plager andre barn blir forholdet til resten av barnegruppa ofte vanskelig sier Jørgensen og Schreiner (1991), og de får ofte raserianfall når voksne griper inn. Disse anfallene kan komme til uttrykk ved at de kan slå, sparke, spytte og skrike. Disse barna vil ofte kjempe om de gjeveste rollene i rollelek, og vil med det ofte ha problemer med å komme inn i, og opprettholde slik lek uten å ødelegge for andre. Dessuten har barn som viser utagerende atferd i følge Vedeler (2007) vansker med å innrette seg etter normer, regler, ytre styring og voksen autoritet.

2.3 Oppgavens struktur

Jeg vil her vise den videre gangen i oppgaven min. I kapittel 2 redegjør jeg for teorien jeg legger til grunn for drøftingen av funnene mine. Kapitlet er delt i tre underkapitler som hvert tar for seg teori jeg mener belyser problemstillingen. Kapitlet starter med teori knyttet til profesjon, og til Bourdieu sine begreper felt, habitus og kapital som samlet kan underbygge at en må ha en tydelig leder for å få fram faglig kunnskap i barnehagen. Deretter tar jeg for meg teori om ledelse, og har valgt å ta for meg teamledelse og relasjonsledelse som er ofte

omtalte perspektiver på ledelse i barnehagen. Sist i teorikapitlet viser jeg til Børresen`s (2013) to modeller for veiledning. I en kort oppsummering av dette kapitlet ønsker jeg å vise hvordan jeg mener denne teorien samlet vil danne et godt utgangspunkt for drøftingen senere i oppgaven. I kapitel 3 synliggjør jeg mitt vitenskapligteoretiske perspektiv. Jeg gjør også rede for og begrunner metodevalget mitt. Kapittel 4 viser hvordan jeg forberedte og gjennomførte undersøkelsen min, og hvilke valg og etiske overveielser jeg tok underveis. Her gir jeg et innblikk i hvordan jeg transkriberte og analyserte råmaterialet mitt. I kapittel 5 redegjør jeg gjennom eksempler for funnene fra undersøkelsen min, og jeg drøfter disse i forhold til den teorien jeg har lagt til grunn for arbeidet mitt. Funnene trekkes sammen i en oppsummerende avslutning til sist, hvor jeg også ser litt på hvilke konsekvenser jeg ser disse kan og bør ha for det videre arbeidet i barnehagen.

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg vise hvilken teori jeg har lagt til grunn for oppgaven min. I første del av kapitlet vil jeg ta for meg barnehagelæreren som profesjon. Jeg mener dette er viktig for å understreke at det forventes at barnehagelærerne har spesialiserte kunnskaper assistentene ikke har. Jeg mener det vil være nyttig å drøfte hvorvidt barnehagelærerne opplever at deres kompetanse knyttet til barn som viser utagerende atferd skiller seg fra assistentenes kunnskaper på området. Deretter bruker jeg Bourdieu's begrepsapparat for å vise hvordan assistenter og barnehagelærere kan ha ulike væremåter og verdier med seg på jobb, og at det med det kan oppstå en kamp i barnehagen om hvordan barn som viser utagerende atferd best kan møtes. I neste underkapittel tar jeg for meg ledelse i barnehagen da barnehagelærerne vil ha det daglige ansvaret for å lede arbeidet med barn som viser utagerende atferd på avdelingen. For å få dannet et godt faglig fundament må barnehagelærerne både synliggjøre kunnskapen sin, og de må lede assistentene i en retning hvor kunnskapen tas i bruk av alle. Jeg har her fokus på teamledelse og relasjonsledelse. Jeg har valgt å ta for meg disse to perspektivene på ledelse fordi begge perspektivene nevnes ofte i litteraturen knyttet til ledelse i barnehagen. I samtaler mine med de barnehagelæreriske lederne kom dessuten elementer og begreper fra disse perspektivene stadig opp. Til sist viser jeg til Børresens to perspektiver på veiledning da jeg mener veiledning av assistenter er et viktig verktøy barnehagelærerne kan dra nytte av for å formidle fagkunnskaper i barnehagen. Veiledning er en viktig del av oppgavene som ligger i stillingen som barnehagelærerisk leder. I forhold til min problemstilling vil det være nyttig å se på om barnehagelærerne opplever at de tar i bruk dette verktøyet.

3.1 Profesjon

Profesjon er et begrep som i følge Pettersen og Simonsen (2010, s.9) defineres ulikt avhengig av historisk, samfunnsmessig og kulturell kontekst. Ordet ble opprinnelig brukt om såkalte frie yrker som utførte oppdrag på vegne av samfunnet. Dette var yrker som krevde lang utdanning og hadde høy status sosialt og økonomisk (Pettersen og Simonsen, 2010).

I det daglige brukes begrepet profesjon sammenfallende med yrke, men innen forskningen er det enighet om at begrepet ikke har en presis, entydig definisjon. Ved å betegne et yrke som en profesjon uttrykker man imidlertid gitte forventninger om profesjonalitet, og utøvelsen av disse yrkene baserer seg på at yrkesutøverne har og tar i bruk etablerte kunnskaper og ferdigheter. En betegner en gruppe mennesker med spesiell faglig og vitenskaplig kunnskap og innsikt som er profesjon (Molander og Terum, 2008).

Torgersen (1972) mener at det er forbindelsen mellom en spesiell utdanning og yrket den kvalifiserer til som det sentrale i profesjonsbegrepet. Denne spesialistkunnskapen en erverver seg gjennom utdanning gir retten til å utføre spesielle yrkesoppgaver, og skiller de profesjonsutøverne fra ufaglærte. I sin definisjon av begrepet profesjon legger Torgersen (1972) vekt på at det kreves en bestemt langvarig utdanning, og at yrkene disse utdanningene kvalifiseres til ikke kan fylles av andre enn de med denne spesielle skolegangen. Abbot (1988) hevder at den abstrakte kunnskapen er særlig viktig for å kunne framstå som en ekte profesjon, mens praktisk kunnskap er mindre viktig i denne sammenhengen. Grimmen (2008) hevder derimot at en del profesjoner ikke har slike strenge krav til sertifisering. Dette gjelder blant annet innen barnehageyrket hvor det i følge *forskrift til midlertidig og langvarig dispensasjon og unntak fra utdanningskrav for styrer og barnehagelærerisk leder* (2005) kan gis inntil et års dispensasjon for utdanningskravet til barnehagelærerisk leder.

I tradisjonell profesjonsteori skilles det mellom ekte profesjoner og det som betegnes som semi-profesjoner. De ekte profesjonene er de som oppfyller kravene om å være spesialisert, fast avgrenset, vitenskapelig og standardisert. Gotvassli (2001) hevder at førskolelæreryrket betraktes som en semi-profesjon og at den faglige kompetansen ikke ser ut til å være et sannhetskriterium i barnehagen. Friis (2013, s.48) henviser til Kvalheim som sier at de som kalles semi-profesjonelle gjerne har kortere utdanning, lavere status, mindre etablerte rettigheter, færre spesialiserte kunnskaper og har mindre autonomi enn de profesjonelle.

Molander og Terum (2008, s.20) legger i sin forståelse av begrepet vekt på at dette handler om en yrkesmessig organisering av arbeid. De skriver at personer med en viss utdanning gis retten til å utføre visse yrker, og at til grunn for denne mer eller mindre autonome retten

ligger en anerkjennelse av betydningen disse oppgavene har for samfunnet. Yrkesutøverne gis med bakgrunn av sin spesielle kompetanse tillitt i det politiske fellesskapet. Det forventes at de kan utføre arbeidsoppgavene i henhold til gitte standarder for god yrkesutøvelse. Dermed vil det knyttes helt bestemte normative forventninger til den enkelte profesjon (Molander og Terum, 2008).

Ut i fra Molander og Terum sin forståelse av begrepet profesjon vil barnehagelærerprofesjonen ha ulike forventninger knyttet til sin arbeidsutførelse. Disse forventningene knyttes opp mot kompetansen de forventes å ha ervervet seg gjennom utdanning og praksis, og de kan leses ut av Rammeplanen og Barnehageloven. Det forventes som nevnt tidligere i oppgaven at barnehagen skal gi alle barn under opplæringspliktig alder et individuelt tilpasset tilbud, og den har et særlig ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn med særlige behov (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom sin profesjonsutdanning forventes det at barnehagelæreren skal danne seg særlig kunnskap på dette feltet som gjør at samfunnet kan stole på at hun eller han kan utføre oppgavene, og dette vil da også gjelde barn som viser en atferd som hemmer deres læring og utvikling. Som barnehagelærerisk leder vil en gjennom sin stilling ha et særlig ansvar for at disse barna får den tilretteleggingen de trenger. I dette mener jeg det ligger at barnehagelærerne må ha kjennskap til teori og forskning som sier noe om hvordan barn som viser utagerende atferd best kan møtes. For å gi disse barna optimale læringsvilkår viser det jeg har skrevet tidligere at de må ha kunnskaper om mål og tiltak som kan settes i verk ut i fra et systemperspektiv. De må kunne se barnet, og samspillet mellom det og omgivelsene, og være i stand til å identifisere opprettholdene faktorer. Barnehagelærerne skal gjennom sin profesjon kunne lede og veilede resten av personalet på avdelingen slik at kunnskapen deres blir styrende i arbeidet. Jeg mener derfor det vil være viktig i min oppgave å belyse hvorvidt barnehagelæreriske ledere opplever at de sitter med slik profesjonskunnskap som skiller seg fra den kunnskapen om temaet som assistentene har.

3.1.1 Bourdieu`s begreper felt, habitus og kapital

Ved å benytte Bourdieu sine begreper ønsker jeg å understreke at barnehagelærerne gjennom sin profesjon vil kunne representere annen kunnskap enn assistentene, og at dette kan skape konflikt om hvordan barn som viser utagerende atferd bør møtes. Gjennom sin profesjon og

stilling har barnehagelærerne ansvar for at disse barna møtes best mulig av alle ansatte på avdelingen. En av utfordringene knyttet til dette vil kunne være at barnehagen kan ses på som et felt hvor barnehagelæreriske ledere og assistenter handler ut i fra ulik habitus og med ulik kapital. En må i arbeidet kunne enes om mye på tross av denne ulikheten, og både habitus og kapital bør være gjenstand for refleksjon.

Min forståelse og bruk av begrepene felt, habitus og kapital bygger på den Steinnes (2007) beskriver i sin hovedfagsoppgave. Hun skriver at den forståelsen hun legger frem av Bourdieus feltbegrep kanskje ikke samsvarer med det som opprinnelig var intensjonen da teorien ble til i et samfunn ganske annerledes fra det vi har i dag. Steinnes sin tolkning av begrepene gir mening og forståelse i mitt arbeid, og jeg velger derfor å legge den til grunn her. Begrepene felt, habitus og kapital er i følge Wilken (2008, s. 31) ikke statiske, men formes i forhold til forskningsmaterialet, og de beskrives som refleksive. Bourdieu har selv uttalt at begrepene ikke skal forstås som en altomfattende teori, men som tenkeredskaper som formes i sammenheng med empirien. Begrepene må forstås i forhold til hverandre og kan ikke forstås alene. Jeg mener disse begrepene kan være til støtte for å illustrere hvordan en kan ha vansker for å enes om felles handlingsmåter i forhold til barn som viser utagerende atferd, og hvorfor barnehagelærerne kanskje kan oppleve det som vanskelig å få gjennomslag for faget sitt. Bourdieu er nettopp opptatt av å forklare hvorfor mennesker umiddelbart vet hva de skal gjøre uten alltid selv å kunne gi en rasjonell forklaring på hvorfor de tenker og handler akkurat slik de gjør.

Slik Steinnes (2007) beskriver begrepet felt kan vi forstå barnehagen som dette, og ikke bare som et system eller apparat. Et felt dannes gjennom ulike aktører og institusjoners felles interesser, og barnehagen kan slik ses som et felt eller underfelt. Den felles interessen som skaper og opprettholder barnehagen som felt er hva som er til det beste for barnet, den gode barnehagelærerikken. Jakobsen (2002) sier at feltet utgjør et fortolkningsfellesskap med et sett relasjoner som holdes sammen av troen på de verdiene som definerer feltet og som gir mening til dets aktiviteter. Begrepet beskriver i følge Wilken (2008) de sosiale rammene som praksis utspiller seg innenfor. Kriteriet for å definere et felt skriver han, er at det finnes noe der som aktørene mener det er verd å kjempe for, og felt blir slik arenaer hvor det foregår sosiale kamper. Bourdieu sier at med begrepet felt tenker man relasjonelt, men at dette handler om objektive relasjoner mellom aktørene innen feltet. Dette handler ikke om

intersubjektive bånd og samhandling mellom aktørene, men om relasjoner som er utenfor aktørenes vilje og bevissthet (Steinnes, 2007). Som skrevet over foregår det alltid kamper i feltet, og deltakerne deltar med ulik grad av muligheter for å lykkes med å fremme egne ambisjoner og verdier. I barnehagen vil som nevnt kampen bestå i å definere hva som er det beste for barna, og med begrepene habitus og kapital vil jeg vise hvordan barnehagelærere og assistenter vil kunne ha ulike utgangspunkt i denne kampen. Dette både når det gjelder hvilke verdier de ønsker som styrende og i hvilken grad de har makt til å fremme disse.

Habitus slik Bourdieu bruker begrepet handler i følge Wilken (2008, s. 36) om generaliserte forforståelser som gjør mennesket i stand til å handle i alle slags situasjoner, og den er et produkt av sosialiseringen. Gjennom sosialiseringsprosessen tilegner vi oss en forståelse av hva som er rett og galt, bra og dårlig, mulig og umulig, uten at vi helt er klar over at dette er en læringsprosess. Dette beskrives som en kroppstilstand snarere enn en sinnstilstand, og ryggmargskunnskap kan være et dekkende begrep. Habitus synliggjør den dynamiske relasjonen mellom enkeltindividet og det sosiale miljøet, og kan slik ses på som et kulturbegrep. Begrepet er allikevel langt mer dynamisk enn kulturbegreper oftest er, og det retter seg både mot hvordan kulturen rundt internaliseres i den enkelte og naturliggjør deres handlinger og væremåter. Slik beskriver det to sammenfallende prosesser hos individet, både prosessen hvor individet tilegner seg kunnskapen det trenger for å kunne handle i samsvar med omgivelsene, og prosessen hvor denne kunnskapen blir til praktisk handling. Dette gir individet generalistiske forforståelser som tas i bruk i alle mulige situasjoner. Det er ikke snakk om noe regelbundet eller automatisk, men gir individet et grunnlag for hvordan det oppfatter, forstår og handler. Bourdieu beskriver habitus som noe som kan forandres, men dette skjer verken hurtig eller uten problemer (Wilken, 2008)

I følge Steinnes (2007, s. 37) vil barnehagelæreriske ledere besitte kunnskaper av både teoretisk og eksplisitt art, men også av kunnskap som bygger på erfaring og som er kulturelt betinget. Alle som jobber i barnehagen vil ha habitus knyttet til egne opplevelse av hvordan en selv er oppdratt og møtt som barn, og dette vil dermed prege våre møter med barna i barnehagen. Slik vil alles habitus knyttet til dette være ulik, men en kan anta at barnehagelærerne i større grad har knyttet til seg felles teoretisk kunnskap som også knyttes til habitus, og som kommer til uttrykk i verdier og væremåte. Dermed vil det være forskjell mellom de barnehagelæreriske ledernes habitus og den habitusen assistentene har som følge

av at den ene gruppen har tilegnet seg sin habitus stort sett gjennom praksis og erfaring, mens den andre har tilegnet seg sin også gjennom utdanning. Dette vil kunne føre til en kamp om hva som er god barnehagelærerikk. Det at noen voksne i barnehagen møter barn som viser utagerende atferd slik Drugli (2008) beskriver kan nettopp komme av at noen ut i fra egen habitus mener dette er den riktige måten å håndtere atferden på.

Jeg ønsker også å knytte arbeidet mitt til Bourdieu sitt begrep kapital. Bourdieu har i følge Wilken (2008, s. 39) hentet sitt kapitalbegrep fra Karl Marx, og viste til at det finnes ulike former for makt i samfunnet knyttet til ulike former for kapital. I følge Bourdieu finnes det økonomisk kapital og sosial kapital som betegner familierelasjoner, nettverk og forbindelser. Den former for kapital som er relevant for min oppgave er imidlertid den kulturelle kapitalen Bourdieu beskriver som handler om den enkeltes legitime kunnskap, utdanning og kompetanse. Steinnes (2007, s. 38) sier at den som besitter denne formen for kapital også vil ha stor makt. I dette ligger det at det i barnehagen vil være stor forskjell mellom barnehagelæreriske ledere og assistenter også når det gjelder kulturell kapital og makt til å definere hva som er god barnehagelærerikk. Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad barnehagelærerne opplever at de benytter seg av denne makten i form av at de får gjennomslag for den kulturelle kapitalen de besitter rundt barn som viser utagerende atferd. Mørkeseth (2012, s. 40) viser til at dette kanskje ikke er tilfelle i barnehagen. Hun viser som jeg har vist tidligere hvordan en er opptatt av enighet og ro mellom personalet slik at barnehagelærernes faglige kunnskaper står i fare for å bli underkommunisert.

3.2 Ledelse i barnehagen

Jeg ønsker i arbeidet mitt å se på hvordan de barnehagelæreriske lederne i min undersøkelse opplever seg selv som ledere. Jeg vil se på hvilke ledelsesverktøy de opplever at de benytter seg av for å skape et felles faglig fundament i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Med bakgrunn i det jeg har skrevet over om ulikheter i de ansattes habitus og kapital er det tydelig at det i dette arbeidet er sentralt at barnehagelærerne synliggjør faget sitt, og er i stand til å bruke kapitalen sin i form av makt til å definere hva som er riktig barnehagelærerikk dersom uenigheten på avdelingen er for stor. I litteraturen beskrives en rekke ulike ledelsesteorier og perspektiver hvor flere sikkert kunne vært aktuelle i forhold til

undersøkelsen min. Jeg har imidlertid valgt først å ta for meg teamledelse. Dette fordi temaledelse er nevnt av ulike forfattere som et godt ledelsesverktøy i barnehagen, men det skrives også mye om hvordan den tradisjonelle teamorganiseringen tradisjonelt har vært til hinder for at barnehagelærernes fagkunnskaper blir styrende i det daglige. Jeg har kjent meg igjen i deler av det som er skrevet av blant annet Aasen (2010), og har selv opplevd at jeg har hatt vanskeligheter med å være en tydelig leder med bakgrunn i den flate strukturen som den tradisjonelle teamorganiseringen hviler på. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan andre barnehagelærere organiserer sine grupper, og om de bruker verktøy fra det Aasen (2010) betegner som nyere perspektiv på teamledelse, og hvorvidt dette gjør de i stand til å styre arbeidet rundt barn som viser utagerende atferd i en faglig retning.

Jeg ønsker dessuten å ta for meg relasjonsledelse fordi dette er en form for ledelse det snakkes varmt om i litteraturen knyttet til ledelse i barnehagen. Dessuten mener jeg at relasjonene på en barnehageavdeling blir så tette at en er nødt til å ha et sterkt fokus på dette for å få god flyt i arbeidet. Jeg tror også at det at det skiller så lite mellom leder og assistent slik jeg har beskrevet over gjør at en er helt avhengig av kunnskaper om relasjoner for å kunne lede et slikt team. Dersom barnehagelærerne skal kunne skape et felles faglig fundament på avdelingen sin mener jeg det er nødvendig at de har med seg elementer fra relasjonsledelse. Jeg mener de to grunnprinsippene avhengighet og relasjonelt mot er nødvendige prinsipper for at en skal kunne skape en god tilrettelegging for disse barna. Dersom en skal kunne endre barns atferd må man være tro mot mål og tiltak, og barnehagelærerisk leder må være tøff nok til å ta tak i det dersom noen viser seg og ikke være det.

Begge ledelsesperspektivene jeg har valgt legger stor vekt på en tydelig ledelse, og en sentral del av mitt forskningsspørsmål er som nevnt over nettopp hvordan barnehagelærerne opplever seg som ledere av arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Jeg vil finne ut om de opplever å være tydelige med faget sitt, og om de gjennom det opplever at alle på avdelingen kan enes om mål og arbeidsmetoder.

Det finnes en rekke ulike definisjoner av begrepet ledelse med ulikt fokus på måloppnåelse og prosesser. Skogen, Haugen, Lundestad og Slåtten (2013) skriver om det å være leder i barnehagen, og presenterer sin egen definisjon på ledelse:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personalet. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, barnehagelærerisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppa. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål. Skogen (et al., 2013, s. 26).

Denne definisjonen vektlegger både prosesser, utøvelse og måloppnåelse sier forfatterne. En leder må være både en planlegger og en organisator.

Forfatterene beskriver barnehagens overordnede mål som å gi omsorg, og legge til rette for barnas utvikling og læring. Som barnehagelærerisk leder har en jamfør *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (kunnskapsdepartementet, 2011) det helhetlige ansvaret for planlegging og evaluering, og en har ansvar for den daglige omsorgen for det enkelte barn. Dessuten ligger også oppgaver som utvikling av et godt sosialt miljø på avdelingen og foreldresamarbeid til det ansvaret som ligger i stillingen. Andre viktige ansvarsområder er utviklingsarbeid knyttet til den barnehagelæreriske virksomheten og veiledning av andre ansatte.

I *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10) står det også at styrer og barnehagelæreriske leder har ansvar for å veilede assistentene slik at det skapes en felles forståelse av barnehagens oppgaver og ansvar. Skogen (et al., 2013) peker på at det barnehagelæreren i dag, og kanskje i ennå større grad i framtiden vil måtte kunne noe om moderne prinsipper for ledelse. Føringsene fra det offentlige gjør at barnehagene må ha en sterkere faglig innsats som fordrer styring av tydelige førskolelærere. Dette er en krevende og kompleks oppgave hvor behovet for kompetanse knyttet til ledelse er stort (Skogen et al, 2013 og Aasen 2010).

Gotvassli (2013, s. 65) viser hvordan ledelse i barnehagen har ulike funksjoner, og han peker på fire viktige funksjoner. Disse benevnes som produksjon eller barnehagelærerisk ledelse, entrepenørskap eller strategisk ledelse, integrasjon eller personalledelse og administrasjon eller administrativ ledelse. Barnehagelæreriske ledere vil i større eller mindre grad utføre alle disse ledelsesfunksjonene, men det er den produksjonen eller barnehagelæreriske ledelsen som vil være i fokus i min oppgave da den er sentral i forhold til å tilrettelegge for barn som viser utagerende atferd. Barnehagelærerisk ledelse innebærer oppgaver som veiledning av ansatte, planlegging av barnehagelærerisk virksomhet, evaluering, faglig oppdatering, diskusjon og utforming av mål og det å følge opp det som skjer på avdelingen (Gotvassli 2012, s. 65)

3.2.1 Teamledelse

Team beskrives som den minste og mest grunnleggende delen av en organisasjon, og teamledelse er en form for ledelse som kan gi rom for egenutvikling og vekst. Imidlertid krever dette en tydelig form for ledelse. Det er tre faktorer som trekkes fram som sentrale for at en kan kalles et team. Dette er at en må ha felles mål, medlemmene må være avhengige av hverandre og det må være en koordinering av teamet (Skogen 2013). Det er helt avgjørende for teamet at deltakerene samordner aktivitetene for at teamets felles mål skal kunne nås. Ofte har begrepene gruppe og tema blitt brukt synonymt, men det er viktig å skille disse begrepene med tanke på å drøfte ledelse i barnehagen (Aasen, 2010). Gotvassli (2013, s. 171) sier imidlertid at det ikke er et skarpt skille mellom begrepene, og at en ordinær arbeidsgruppe ikke er et team, men at den kan være på vei til å bli et.

Gotvassli viser til en av de mest brukte definisjonene på team fra organisasjonslitteraturen:

Team er et mindre antall mennesker med komplementære ferdigheter, forpliktet til en felles innsikt, felles resultatmål og felles tilnærmingssmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlige for. (Gotvassli 2013, s. 170).

Denne definisjonen legger nettopp vekt på fellesmål og avhengighet av hverandre, men den vektlegger i tillegg betydningen av forskjellig og gjensidig utfyllende kompetanse som sentral innen for teamtenkningen (Gotvassli, 2013).

3.2.2 Nyere perspektiv på teamledelse

Aasen (2010) tar til orde for et perspektivskifte i forhold til ledelse i barnehagen. I den tradisjonelle måten teamene har vært organisert har ledelsen blitt nedtonet til fordel kollektive løsninger og beslutninger i teamet. Denne tradisjonelle måten å tenke på legger vekt på at lederrollen innebærer å delegere arbeidsoppgaver og ansvar, og på å finne kollektive løsninger. Slik har teamorganiseringen vært gjennomført i barnehagen ved at oppgaver delegeres etter jobbrotasjon, og denne typen demokratiske team har vist seg å være ineffektive og en kilde til konflikt (Aasen 2010).

Gotvassli (2013, s. 9) peker også på at behovet for kompetanse innenfor teamledelse øker i barnehagen. En av grunnene forfatteren nevner er at rundt 70 prosent av de ansatte i barnehagen er ufaglærte og han stiller spørsmål om hvordan team kan brukes som en arena for utvikling av større faglighet hos assistentene. Han peker også på at et økt fokus på teamledelse vil kunne fremme kollektiv selvtilitt og gjensidige forventninger og forpliktelser. Jeg mener dette dermed blir sentralt i min oppgave hvor jeg har fokus på barnehagelærernes ledelse av det faglige arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Det er sentralt hvordan lederne gjennom profesjonskunnskap, ledelse og veiledning skaper felles kunnskap, felles mål og forventninger mellom de voksne på avdelingen.

Gotvassli (2006, s. 102) sier at team som fungerer godt ofte vil ha noen kjennetegn, og forfatteren sier at dette er arbeidsgrupper hvor det lykkes å skape en balanse mellom individualitet og gruppe. I en slik gruppe vil alle oppleve at en har en felles ramme, og denne rammen er tydelige definerte normer og målsettinger. Hvert enkelt individ i gruppen vil imidlertid være tydelige med sine behov, motiv og oppgaver. Slike team kan være vanskelige å opprette og opprettholde da disse skapes gjennom meningsbryting og diskusjoner. Uenigheter og konflikter rundt målsettinger og posisjoner i teamet må aksepteres som noe av drifkraften som gjør grupper til et effektivt arbeidsteam.

Et nyere perspektiv på team innebærer at en ser behovet for en tydelig ledelse av teamet. Et team skiller seg fra en gruppe nettopp gjennom at den har en leder. En god leder framstår med autoritet med bakgrunn av bevissthet og trygghet knyttet til egen faglige kompetanse samt kunnskap omkring prosesser og gruppedynamikk. Gotvassli (2013, s. 169) peker på at effektive team styres av entusiastiske ledere som skaper et klima hvor alle hjelper hverandre i hverdagen. Med et slikt perspektiv på ledelse i barnehagen vil arbeidsoppgavene til barnehagelæreriske ledere inneholde noe annet enn det som ser ut til å være tilfellet i dag. Denne form for ledelse vil kreve at ledelsen synes og er tydelig i det daglige arbeidet og i forhold til øvrige ansatte. Det krever en tydeligere avklaring av roller. Fagkunnskapen barnehagelærerne besitter må kommuniseres og bli det som gir retning for arbeidet på avdelingene, den skal bli delt innad i gruppen og tas i bruk i det daglige. På den måten vil kunnskapen bidra til kvalitet, trivsel og arbeidslyst. Teamledelse kan i denne sammenheng defineres som en faglig og relasjonell aktivitet i samspill der hensiktet er å oppnå mål gjennom andre. Med et slikt syn på ledelse i barnehagen vil det være lederen som har rett til å bestemme i hvilken retning en ønsker og gå, og det dannes et skille mellom assistentenes medbestemmelse og medinnflytelse. Det innebærer at det er barnehagelærerisk leder som med bakgrunn i sin fagkunnskap har rett til å ta avgjørelser og styre det barnehagelæreriske arbeidet jeg omhandler i denne oppgaven. Det er imidlertid viktig å understreke viktigheten av å utnytte alles kompetanser, og dermed blir medinnflytelsen viktig for assistentene. Gjennom en slik måte å organisere seg på vil også assistentenes kunnskaper og ferdigheter styrkes, og en vil få en kollektiv læring i barnehagen som resultat. (Aasen 2010).

I motsetning til den tradisjonelle måten å organisere team på som vi finner i barnehagen er det ut i fra det nye perspektivet viktig å legge vekt på ulikheter i kompetanse og ferdigheter som en positiv ressurs. Dette kan ses på som en styrke dersom en kartlegger og bruker forskjellene bevisst. Ved å spille på det enkelte temamedlems styrker vil en innad i teamet spille seg gode sammen. Til tross for at det er en forutsetning for temaet å ha felles mål og arbeidsmetoder er det viktig at medarbeiderne fyller ulike roller ut i fra kunnskapene og ferdighetene de besitter. Dessuten understrekes det at alle medlemmene i teamet har et ansvar for at felles mål nås (Skogen et al., 2012).

Gotvassli (2013, s. 179) peker på at det å lede et team er en utfordrende oppgave, og på at den viktigste oppgaven er å sørge for at teamet utvikler den kunnskapen som er nødvendig

for å kunne utføre oppgavene de er gitt. Et måte å gjøre dette på er å dele temaet inn i ulike roller, for så å se hvem som kan fylle de enkelte. I barnehagen er rolleforståelse og rolledefinering helt sentralt når en jobber med tema. Skillet mellom innhold og funksjon i de ulike rollene pekes på som særlig sentralt. En kan enkelt skille mellom oppgaveorienterte og relasjonsorienterte oppgaver, og en kan skille de formelle rollene fra de uformelle. I litteraturen finnes det ulike måter å forstå og identifisere roller på som kan brukes konkret i barnehagen for å kartlegge hvilke roller den enkelte ansatte kan passe best til (Gotvassli, 2013).

Gjennom at en åpen dialog om kompetanse i teamet, og ved at oppgaver og utfordringer kartlegges nøye kan arbeidsoppgaver og utfordringer fordeles på en måte som gjør temaet effektivt. En av de sentrale arbeidsoppgavene for barnehagelæreriske ledere med et slikt perspektiv på team blir med bakgrunn i sin fagkunnskap å være inspirator for assistentene og gjennom aktiv tilstedeværelse gi retning for arbeidet. Teamets samlede kompetanse er summen av kunnskaper, egenskaper og erfaringer den enkelte teammedlemmen besitter, og barnehagelærerisk leder har et ansvar for at assistentene utvikler relevant handlingskompetanse slik at avdelingen kan nå de målene de har satt seg. Med bakgrunn i dette kan en se at barnehagelæreriske leder må ha gode kunnskaper om ledelse, god sosial kompetanse og de må ha en gode faglige kunnskaper for å kunne lede et team sett i dette perspektivet (Aasen 2010).

Gotvassli (2013, s. 190) viser til Vang Strandgaard (1996) og teamets fem ”R-er” for å oppsummere hva som skal til for at en personalgruppe skal utvikle seg til å bli et godt prestasjonsteam. For å lykkes må en utvikle et godt samspill gjennom rammer, retning, regler, roller og relasjoner. Samspill og relasjoner er det viktigste og bærende elementet i denne modellen. Rammer dreier seg om hvilke organisatoriske rammer som er satt for teamarbeidet, det vil si tidsperspektiv, ressurser med mer. Retning for teamarbeidet handler om målavklaring, målaksept og målorientering, og i hvilken grad alle som deltar i teamet har og opplever ansvar for å nå de fastsatte målene. Det dreier seg også om hvorvidt deltakerne tar opp problemer underveis i arbeidet. Regler handler om normer og forventninger medlemmer av temaet i mellom, og beskriver hvordan den enkelte skal opptre i temaet. Disse reglene bør være få og lette å håndheve. Roller beskriver hvordan ansvar og

arbeidsoppgaver fordeles, og i hvilken grad dette gjøres på en måte som fremmer effektivitet og måloppnåelse.

3.2.3 Relasjonsledelse

Skogen et.al (2013) sier at relasjonsledelse er en form for ledelse som passer godt nettopp i barnehagen, og definisjonen jeg ga på ledelse tidligere i oppgaven understreker det relasjonelle aspektet ved ledelse. I barnehagen arbeider man tett i team eller grupper. Som jeg har nevnt tidligere vil god kvalitet og måloppnåelse være avhengig av at det tette samspillet mellom de ansatte på en avdeling, og at hele barnehagegruppa arbeider god sammen med fokus på å spille hverandre gode. I en slik sammenheng vil relasjonene mellom deltakerne i det enkelte teamet bli av avgjørende betydning. Jeg velger derfor å presentere et relasjonelt perspektiv på ledelse her.

Relasjonsledelse bygger på to hovedpremisser sier Spurkeland (2013, s. 46) og dette er avhengighet og relasjonelt mot. Avhengigheten det er tale om her er positiv. I relasjonsledelse er et viktig poeng at når de viktige relasjonene er gode bidrar det både til måloppnåelse og til trivsel på arbeidsplassen. Det er helt sentralt at alle medlemmene i en organisasjon yter, og lederens oppgave er å få de ansatte til å stå sammen og dra i samme retning. Som leder må en kunne motivere sine medarbeidere og tilrettelegge for godt samarbeid. Dersom det oppstår negative relasjoner mellom ansatte, er det viktig at lederen tar tak i dette, og jobber sammen med dem det gjelder for å løse opp i konflikter. Relasjonelt mot blir her viktig, og det handler om å kunne møte sine ansatte ansikt til ansikt. En må som leder tørre å ta opp vanskelige temaer, og ta upopulære avgjørelser. Dette handler om å ha styrke og vilje til å gå inn i konflikter og vanskelige samtaler. Som leder må en kunne korrigere sine ansatte, men en må også være i stand til å vise hva en selv ikke kan og kunne vise sin avhengighet (Spurkeland, 2013, s. 49).

Relasjonsledelse er jamfør Spurkeland (2013, s.15) en menneskeorientert ledelsestilnærming som basert på en naturlig interesse for mennesker og forholdene mellom dem. Dette perspektivet har sterke røtter i psykologi, barnehagelærerikk og sosiologi og bygger på kunnskap om enkeltmennesker og samspillet med miljøet rundt. Ledelsen bygger på et

positivt menneskesyn hvor en tar utgangspunkt i at alle medarbeidere ønsker å bidra til at organisasjonen når sine mål. Menneskene er den viktigste ressursen bedriften har. Ledelse er alltid noe som skjer i relasjon, en kan ikke drive ledelse i enerom. Den leder som opptrer autoritært og tar alle avgjørelser alene er ikke leder i dette perspektivet (Spurkeland 2004, s. 20). Forfatteren beskriver ledelse som samspill, og slik jeg ser det blir dette samspillet svært tydelig og nært på en arbeidsplass som barnehagen hvor de barnehagelæreriske lederne i så stor grad deltar i det daglige arbeidet sammen med assistentene. De barnehagelæreriske lederne kan sies å være arbeidende formenn slik Spurkeland beskriver. Dersom en som leder ikke pleier disse relasjonene vil samspillet og avhengighetsforholdet leder og medarbeider har til hverandre bli lite tydelig, og en kan risikere at det tiltenkte samarbeidet forsvinner. Levende og aktive relasjoner skal eksistere mellom leder og medarbeider, ellers dør relasjonen. (Spurkeland 2004).

Spurkeland (2004, s. 21) beskriver også relasjonsledelse som påvirkning, og han sier ledelsesmuligheten vi har ligger innenfor personlig påvirkning. Som leder må en ha evne til å få andre med seg, og til å veilede andre. En leder må være bevisst sin påvirkningskraft, men også når den ikke er der lenger. Da relasjonen er avhengig av positiv påvirkning begge veier er det viktig at en er villig til å si i fra dersom en opplever at relasjonen ikke fungerer slik den bør (Spurkeland (2013). Med et slikt syn på ledelse vil følelser vært akseptert fra alle som er medlem av teamet sier Skogen (2010, s. 43) Lederen skal akseptere og lytte til medarbeidernes meninger, men må også kunne bruke den makten han eller hun besitter til å gå på tvers av det øvrige personalets syn dersom det synes nødvendig (Skogen 2013, s. 44). Dette innebærer at barnehagelærerne i barnehagen må bruke sin kulturelle makt til å definere hva som er god barnehagelærerikk i forhold til barn som viser utagerende atferd.

I følge Spurkeland (2004, s. 22) vil det å lede etter dette perspektivet føre til mer innflytelse samtidig med mindre kontroll. Gjennom relasjonen til medarbeiderne vil en få så godt kjennskap til den enkelte at en kan åpne for stor grad av selvstendighet. Gjennom relasjon legges grunnlaget for utstrakt tillit og selvstendighet. Det blir tydelig hva som forventes av de ansatte, da dette avtales i relasjonsbyggingsprosessen. Dette i sin tur betyr at det blir mindre behov for ledelse i det daglige arbeidet. I en slik form for ledelse vil kontrolltiltak være uønsket, men det understrekes allikevel behov for evaluering (Spurkeland, 2004).

Lundestad (i Skogen et al., 2013) skriver om ledelse av assistenter i et relasjonelt perspektiv. Hun understreker dialogens betydning for å skape gode relasjoner. Spurkeland (2004, s. 55) sier at relasjoner bygger på dialog. Dialogen beskriver forfatteren som en vinn-vinn-samtale hvor sannhetssøken, aktiv lytting og forståelse står sentralt. Den er brobyggende og undersøkende. Dialogen er et viktig element i kommunikasjon, og meningen med den er å avklare og knyttet bånd. Spurkeland (2004, s. 56) sier den er *"byggestein i forhold til samhold og mellommenneskelige relasjoner"*. Sentralt i dialogen er likeverd og balanse, og det er avgjørende for prosessen at du ser deg selv og dialogpartneren din som fullverdige deltakere. Dette innebærer at en må legge fra seg alle forskjeller og ulikheter, og dominans har ingen plass i dialogen (Spurkeland, 2004).

Skogen (2013, s. 225) viser til Bakthin som sier at mening, kunnskap og læring dannes, utvikles og skjer i dialog mellom mennesker. Forståelse oppstår gjennom den tilbakemeldingen vi får fra en mottaker. For ledere innebærer dette at det å utvikle dialog med våre medarbeidere blir en forutsetning for vår og organisasjonens læring og forståelse. I en dialog hvor alle ansatte, både ledere og øvrige personale, får delta som likeverdige dialogpartnere vil meninger, tanker og kunnskaper utveksles, og det vil kunne skape ny læring og forståelse hos alle parter Skogen (2012).

En reell dialog krever symmetri. Imidlertid vil det ofte være slik at en i arbeidslivet har relasjoner hvor rollene den enkelte innehar innebærer at forholdet bærer preg av asymmetri. Dette er tilfellet mellom barnehagelærerisk leder og assistent i barnehagen, hvor lederen formelt står over assistenten. Lederen har mer formell makt enn assistenten. Skogen (20013, s. 226) peker imidlertid at det også finnes assistenter som synes å inneha mer formell makt enn lederen sin, noe som kan være opparbeidet gjennom lang erfaring og gjennom sterk posisjon i personalgruppa. En kan ikke lede seg bort fra disse aspektene ved kommunikasjon, men de kan prege dialogen på ulike måter og trenger ikke nødvendig vis å stå i veien for en utviklende dialog. Skogen (2013, s. 226) viser til Linells forskning hvor fire dialogiske deltakermønstre beskrives. To av disse mener Skogen (2013, s. 226) er relevante i arbeidslivssammenheng. Den første hun beskriver er et deltakermønster som betegnes som asymmetrisk og samarbeidende. Dette vil være ett godt deltakermønster som ofte ses i organisasjoner med tydelig ansvarsfordeling. Her tar ledere initiativ til dialog gjennom spørsmål eller direktiver hvor det forventes svar fra medarbeiderne, og lederen får respons

og det inngås en dialog. Dersom lederen ikke får denne responsen, og medarbeiderne nekter å delta i denne konstruktive kommunikasjonen, reduseres makten til lederen betraktelig. En har da et asymmetrisk og konkurrerende deltakermønster (Skogen 2013). Forfatteren peker asymmetri knyttet til kunnskap kan komme i veien for kommunikasjonsprosessene, og at dette er tilfelle dersom ledere bruker sin posisjon til kontroll og dominans. Det er viktig at en som leder i barnehagen er klar over den asymmetrien som eksisterer mellom leder og assistent, og ser på den som en styrke snarere enn en trussel.

I følge relasjonsperspektivet på ledelse er det sentralt å se på medarbeiderne som den viktigste ressursen i organisasjonen slik jeg skrev over. Skogen (2013, s. 230) viser til Human resource- perspektivet på ledelse som nettopp peker på at det å investere i de ansatte som avgjørende for kvalitet og måloppnåelse, og forfatteren sier at å ta dette ledelsesperspektivet inn i barnehagen er svært konstruktivt. Det handler om å kartlegge assistentenes formelle og uformelle kompetanse og finne ut hva de kan tilføre i arbeidet. En må i tillegg ha fokus på hvordan assistentenes ressurser kan utvikles videre. Gjennom at assistentene får bruke sin kompetanse vil de oppleve at lederen setter pris på dem, og de vil oppleve seg som betydningsfulle.

Anerkjennende er viktig knyttet til relasjonsledelse sier Skogen (2013, s. 228). Han skriver at vi i det daglige ser på begrepet anerkjennelse som ros, påskjønnelse eller respekt. En anerkjennende holdning bør være et viktig grunnsyn for ledere. I dialektisk relasjonsteori ses begrepet i en videre forstand. Forfatteren henviser til Schibbyes definisjon av begrepet:

Jeg anerkjenner deg som et individ med rettigheter, integritet, og en separat identitet. Jeg gir deg retten til å ha dine egne erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke godta dem som viktige, jeg er simpelthen villig til å la deg ha rett til ditt eget syn.
Skogen (2013, s. 228).

Med bakgrunn i dette er det viktig at barnehagelæreriske ledere ser assistentene som personer med rettigheter, integritet og som separate individer. Deres opplevelser og

erfaringer er like sanne som barnehagelærerens, og deres opplevelsesverden skal bli sett på som like viktig.

Med fokus på en anerkjennende holdning knyttet til ledelse blir definisjonsmakt et svært sentral begrep. Definisjonsmakt handler om retten til å bestemme og definere hva som er rett, riktig og viktig. Som leder i barnehagen er det viktig at en tar assistentenes opplevelser og synspunktene på alvor. En må ha en lyttende og undrende holdning til det de har og si. Lederen må være seg bevisst på at en ikke misbruker makten sin til alene å bestemme hvordan en skal se på ulike utfordringer og hendelser. Dette fordrer at vi har et nyansert syn på oss selv, og slik kan vi lettere skille mellom egne og andres opplevelser. Ut i fra et relasjons perspektiv er vi avhengige av andres tilbakemeldinger på oss selv, og ved å være i åpen dialog med assistentene vil en kunne se seg selv som leder. Dette forutsetter imidlertid en relasjon som er likeverdig og preget av anerkjennelse (Skogen, 2013). Å opptre anerkjennende handler imidlertid ikke om å være rosende, snill, positiv og hyggelig selv om dette også er sentrale elementer i en anerkjennende holdning. Det å være naivt snill er ikke det samme som å opptre anerkjennende. Det krever heller en sterk selvinnsikt i hvordan vi møter andre mennesker i vårt arbeid. Dette innebærer at barnehagelærerne i barnehagen må ha en god balanse mellom det å være lyttende og det å vite når en skal sette foten ned og bruke sin makt til å definere hva som er gode måter å møte barna som viser utagerende atferd på.

3.3 Veiledning

Bjørhaug (2011) sier at veiledning av personalgruppa er en viktig del av barnehagearbeidet, og det er de barnehagelæreriske lederne som oftest har ansvar for den daglige oppfølgingen av assistentene. Slik jeg har vist over har assistentene i liten grad formell utdanningen, og barnehagelærerne har et ansvar gjennom sin stilling og gi assistentene handlingskompetansen som kreves for å utføre arbeidsoppgavene på en måte som leder til god kvalitet på tilbudet. I forhold til barn som viser utagerende atferd vil dette være særlig viktig med tanke på at flere forfattere hevder at det er en folkelig oppdragerkultur som styrer mye av det som skjer i barnehagen. Det er også viktig med tanke på det jeg har skrevet om uliker i habitus, og hvor viktig det er med voksne som er enige om regler og konsekvenser.

Gjennom veiledning vil en kunne ha mulighet til å påvirke den enkeltes oppfatning av hva som er riktige handlingsmønstre i forhold til barn som utagerer, og dette vil kunne gjøre det lettere å enes om tiltak. Det å skulle tilrettelegge for barn som viser utagerende atferd vil i stor grad kunne knyttes til oppdragelse, men Nordahl et al. (2011) understreker hvor viktig det er at nettopp dette arbeidet knyttes til forskning. Ved at det er de barnehagelæreriske lederne som i høyest grad sitter med fagkunnskaper vil det være nødvendig at disse deles med det øvrige personalet for at det skal dannes en felles plattform for arbeidet. Skogen (2013, s. 223) viser imidlertid til arbeidsmiljøundersøkelsen 2008 hvor assistentene i barnehagen sier at de får lite veiledning, og at det er vanskelig å få noe konstruktivt ut av veiledningen som skjer i det som beskrives som kampens hete. Jeg mener derfor at det vil være viktig å se på veiledning og i hvilken grad barnehagelæreriske ledere benytter seg av dette for å finne svar på problemstillingen min.

Børresen (2013, s.1) tar for seg to hovedretninger innen veiledningsfeltet, handling- og refleksjonsmodellen og systemisk veiledning. Hun peker på nytten av å ta i bruk begge metoder i yrkesveiledning, og viser til at metodene utfyller hverandre godt. En vil få et bredere perspektiv i veiledningen dersom begge tas i bruk.

Når en i veiledning benytter handlings- og refleksjonsmodellen settes handlinger og refleksjoner rundt disse handlingene i fokus. Da er det avgjørende å få tak i det Børresen (2013, s. 33) kaller veisøkers praktiske yrkesteori. Denne yrkesteorien består av den enkeltes personlige erfaringer, overførte kunnskap, og strukturer og verdier. Børresen viser til Bateson (1988) som sier at praksis gir oss læring på to nivåer. Gjennom erfaring lærer vi noe om hvordan vi bør eller ikke bør handle i gitte situasjoner, og vi lærer dessuten noe om oss selv og hvem vi er. Vi lærer også gjennom samtaler med andre omkring deres erfaringer og kunnskaper, og dette legger seg som en del av den enkeltes praktiske yrkesteori. Det siste elementet i denne yrkesteorien er verdiene den enkelte har med seg i sin yrkesutøvelse, og disse forteller oss forskjellen på rett og galt, og gir oss en rettessnor for hvordan vi bør handle. Den praktiske yrkesteorien er oss ofte ikke bevisst til tross for at det i stor grad er den som styrer hvordan vi handler. Derfor er det viktig i veiledning å få fram denne yrkesteorien for å kunne reflektere over sine handlinger (Børresen (2013)). I barnehagen vil dette kunne brukes nettopp for å få fram hvordan den folkelige oppdragerkulturen kanskje styrer de handlingsalternativene som kanskje velges i forhold til barn som viser utagerende

atferd, og en kan reflektere over alternativer handlingsmønstre. Et sentralt punkt i slik veiledning er at en skal veilede på veisøkers egne vilkår. Det innebærer nettopp at det er veisøkers praktiske yrkesteori som skal ligge til grunn, og at veileder må gi veisøker rom til refleksjon over egne handlinger. Dette innebærer at veileder til en viss grad skal være tilbakeholden med egne råd. Børresen (2013) peker på at dersom det dreier seg om veiledning mellom en leder og øvrig ansatt, slik tilfellet er mellom barnehagelærerisk leder og assistent, vil det være leders plikt å legge føringer for hva som kommer ut av veiledningssituasjonen. Slik vil barnehagelærerisk leder kunne danne en felles plattform til tross for forskjellene i den praktiske yrkesteorien hos de ansatte på avdelingen.

Med vekt på systemisk veiledning er mer opptatt av i hvilke sammenheng et fenomen oppstår, en er opptatt av hvordan ulike deler av et system påvirker og blir påvirket av hverandre. Følgelig er systemisk veiledning opptatt av relasjoner, og Børresen (2013, s. 47) peker på at relasjoner er i så sterkt fokus fordi de kan fylle oss med, men også tappe oss for energi, og fordi vi lærer i relasjon til andre. Børresen (2013) viser hvordan Watzlawich og Bateson deler inn relasjoner i to hovedgrupper. Den ene beskrives som symmetriske relasjoner som er preget av likhet mellom partene. Dette er relasjoner hvor en type atferd hos en av partene gjenspeiles som samme atferd hos den andre parten. Børresen (2013, s. 48) viser som eksempel en barnehagelærer som er høyrøstet i samlingsstund får en barnegruppe som også er høyrøstet i samlingen. Komplementære relasjoner er også preget av gjensidig avhengighet mellom partene, men her er fokuset på ulikheter, og Børresen viser igjen til et eksempel hentet fra barnehagen ved å beskrive hvordan konstant hysjing ved matbordet kan føre til at barna blir urolige. Sunne relasjoner varierer mellom symmetrisk og komplementær kommunikasjon. Ved å bruke kunnskap om relasjoner i veiledning vil en kunne endre kommunikasjonsmønstre hvor disse ikke fungerer (Børresen 2013).

I systemisk veiledning har en også et klart fokus på kontekst. Konteksten beskrives som den sammenheng en hendelse skjer i og som den forstås ut i fra. For å arbeide systemisk er det en forutsetning at all atferd tolkes ut i fra den konteksten, de rammene, de oppstår i. Det handler ikke bare om kontekst slik vi forstår begrepet i daglig tale, men også om en psykologisk forståelsesramme, det vil si de erfaringer, holdninger, verdier og kunnskaper en person tolker det som skjer ut i fra (Børresen 2013). I denne sammenhengen er kontekstmarkører viktige. Disse markørene forteller oss hvordan en kontekst skal forstås, og gir oss en retning for

hvordan det forventes at vi skal oppføre oss. Børresen (2013, s.50) peker på hvordan kontekstmarkørene kan signalisere ulike budskap til ulike mennesker. Dette bør være et viktig fokus i forhold til barn som viser utagerende atferd, og er helt i tråd med det jeg tidligere skrev om å forstå barns atferd ut i fra et systemperspektiv.

Børresen (2013, s.51) skriver at vi alle har en egen subjektiv opplevelse av en situasjon, og hun henviser til Bateson som bruker begrepene kart og terreng for å beskrive dette. Dette bygger på et konstruktivistisk perspektiv hvor man tenker at mennesker skaper verden mens vi observerer den. Dette innebærer at slik vi beskriver et annet menneske eller en situasjon er bare vår forestilling av det vi beskriver, det er vårt subjektive kart. Dette er det viktig å være klar over, og det hender vi har behov for å skifte ut kartene. Når det gjelder barn som viser utagerende atferd er det viktig at vi har nyanserer de bildene vi har av barnet. Ensidige negative kart vil ikke gagne barnet, og vil gjøre det vanskelig å finne fram til gode tiltak. I denne sammenhengen vil doble beskrivelser være en metode for å utvide eller endre kartene. Dette gjøres både ved å få fram ulike sider ved det enkelte barnet, og ved at flere personer beskriver barnet. I tillegg til å åpne for en bedre forståelse av barnet, vil fokus på doble beskrivelser også kunne bidra til mindre fokus på lineære årsaksforklaringer knyttet til barnets atferd. I slike forklaringer er en ofte opptatt av skyldspørsmål, og årsaker og virkninger og kan dermed stå i fare for i minste helheten i situasjonen. Men et slikt utgangspunkt er lite ønskelig da en kan ende opp med å fordele skyld og uskyld, og det gir lite rom for å analysere samspill. Der i mot vil sirkulære årsaksforklaringer legge vekt på sammenhenger og nettopp på hvordan ulike hendelser påvirker hverandre gjensidig. Det blir vanskelig å gi en forklaring på en hendelse eller en atferd, og en handling vil kunne ses på som både en årsak og en virkning. Ved et slikt fokus på veiledningen vil en kunne få fram flere løsningsalternativer, og gjennom det kunne tilrettelegge bedre for de barna som har behov for det (Børresen 2013).

3.4 Sammendrag teorikapitel

I dette kapitlet har jeg vist hvilken teori jeg vil bruke som grunnlag for drøftingene mine senere i oppgaven min. Jeg ønsker her å trekke sammen tråene slik at hensikten med den valgte teorien blir tydelig for leseren. Med problemstillingen min ønsket jeg å finne ut om

barnehagelærerne opplevde at de gjennom egen profesjonskunnskap, ledelse og veiledning er i stand til å skape et felles faglig fundament i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. I dette ligger det at jeg har vært opptatt av å finne ut om barnehagelærerne opplever at de har en egen kunnskap knyttet til barn som viser utagerende atferd, og hvor de eventuelt opplever at denne kunnskapen stammer fra. Både offentlige og private aktører stiller forventning og krav til barnehagelæreren om at de skal ha tilegnet seg spesielle kunnskaper gjennom utdanning som skal gjøre dem rustet til å kunne tilrettelegge for alle barn i barnehagen, også de som av ulike årsaker trenger spesiell oppfølging og tilrettelegging. For å belyse dette har jeg benyttet meg av profesjonsteori, og jeg legger Molander og Terum's (2008) forståelse av begrepet til grunn i drøftingene mine. Dessuten har jeg valgt å bruke Bourdieu sine begreper felt, habitus og kapital. Dette for ytterligere å vise at det kan være forskjell mellom barnehagelæreren og assistentenes måte å møte disse barna på, og at det kan oppstå uenighet om hva som er til det beste for disse barna.

Ved å benytte profesjonsteori og Bourdieu sine begreper mener jeg også at jeg har illustrert behovet for en tydelig ledelse. For å belyse lederrollen i arbeidet med barn som viser utagerende atferd har jeg benyttet meg av teori knyttet til team,- og relasjonsledelse. Denne teorien viser også at det å være en tydelig, men inkluderende og modig leder er sentralt for å lede gode team i barnehagen, og at det å opprette og ta vare på gode relasjoner gjennom dialog og åpenhet er viktig for å lykkes. Dette mener jeg gir meg gode verktøy for å drøfte lederrollen barnehagelærerne i min undersøkelse opplever at de innehar. Det gir meg også muligheten til å se på hvordan de leder sine assistenter i arbeidet med barn som viser utagerende atferd.

Ledelsesteorien og profesjonsteorien ledet meg over til veiledningsteori. Som profesjon er barnehagelærerne forventet å ha kunnskaper om veiledning, og de er også pålagt veilederrolle i stillingen sin som barnehagelæreriske ledere gjennom offentlige dokumenter slik jeg har beskrevet over. Ved å benytte meg av Børresen (2013) sine perspektiver handlings- og refleksjonsmodellen og systemisk veiledning har jeg kunnet se på noen verktøyene barnehagelærerne benytter seg av for å dele sin fagkunnskap med assistentene sine, og gjennom det enes om forståelse og handlingsmåter på avdelingen. Jeg mener dette er

helt sentralt med tanke på at tiltak knyttet til barn som viser utagerende atferd skal bygge på faglig kunnskap og forskning slik Nordahl et al. (2011) beskriver som så viktig for å tilrettelegge godt for disse barna.

Samlet sett mener jeg teorien jeg har valgt vil kunne gi et godt grunnlag for å drøfte svarene jeg fikk under intervjuene mine. Det vil gi meg et godt innblikk i hvorvidt barnehagelærerne mener de gjennom egne fagkunnskaper, ledelse og veiledning klarer å skape et felles faglig fundament på avdelingen som gir barn som viser utagerende atferd gode betingelser for læring og utvikling.

4. Vitenskapsteorerisk perspektiv og metode

Vitenskapsteorien er opptatt av hvordan en går fram for å skaffe kunnskap, og den gir ikke noe entydig svar på hvordan en skal gå fram i forskningen for å framskaffe slik kunnskap som er troverdig og pålitelig. Hva som regnes som slik kunnskap vil variere med hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv og vitenskapsfilosofisk retning en legger til grunn.

Jeg vil her først vise hvilken vitenskapsfilosofisk retning jeg bygger prosjektet mitt på. Deretter vil jeg beskrive metoden jeg har valgt, og begrunne de valgene jeg har tatt.

4.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien ble i følge Kvale og Brinkmann (2012, s.45) grunnlagt av filosofen Edmund Husserl rundt 1900. I følge Hursel eksisterer et fenomen i menneskers bevissthet, og subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen. I dette ligger det at det et menneske opplever som objektiv virkelighet egentlig er en subjektiv virkelighet. Det vi opplever som virkelig er en blanding av det som objektivt er til stede, og det som finnes inne i den enkelte av oss som forestillinger, oppfatninger og meninger. Mening og kunnskap utvikles ved at objektet slik det viser seg i bevisstheten blander seg med slik det framstår i den naturlige verden (Kvale og Brinkmann, 2012).

Intensjonalitet er jamfør Postholm (2010, s.42) et sentralt begrep knyttet til fenomenologien. Begrepet henspiller til det at vi har en indre erfaring av at bevisstheten er rettet mot noe, et behov som gir bevisstheten retning. Denne forståelsen innebærer at det finnes en interaksjon mellom selvet og verden som gir mening. Hvordan et objekt oppfattes av den enkelte er dermed uløselig knyttet til den enkeltes bevissthet om objektet. Hvordan en oppfatter et objekt vil være avhengig av den enkeltes erfaringsbakgrunn og verdier, og mennesket vil endre sine oppfatninger og forståelse gjennom stadig nye erfaringer. Vi er i stadig utvikling i møtet mellom vår livsverden og vår bevissthet. Fenomenologien er opptatt av dette indre, og ikke den ytre virkeligheten (Postholm, 2010).

En ikke filosofisk fenomenologisk tilnærming har vært utbredt innen kvalitativ forskning hvor menneskers problemer og prosesser blir utforsket i sin naturlige setting sier Kvale og Brinkmann (2012, s.45). Forfatterne peker på at innen slik forskning viser begrepet fenomenologi til at en ønsker å beskrive verden fra informantenes ståsted og perspektiv med utgangspunkt i at den virkelige verden er slik menneskene oppfatter den. Postholm (2010, s. 43) sier at fenomenologiske studier har til hensikt å utforske pågående hverdagsaktiviteter og prosesser, men at disse prosessene er avsluttet når forskningen på dem starter opp. Dette innebærer at opplevelsene forskere er ute etter å forstå ikke kan observeres. Den eneste måten å få tak i dem på er gjennom samtale.

4.2 Forskningsmetode

Forskningsmetode kan i følge Kleven (2011, s.16) beskrives som framgangsmåter vi benytter for å besvare spørsmål vi har stilt oss, men også som de framgangsmåter vi benytter for å framskaffe kunnskap. Kvale og Brinkmann (2012, s.132) beskriver metoder som ulike verktøy for å svare på ulike spørsmål. Det finnes en rekke forskningsmetoder som benyttes i utdanningsfeltet, og det skilles mellom kvalitative og kvantitative metode. Holme og Solvang (1996) sier at både kvalitative og kvantitative metoder har sine fordeler og bakdeler, og at valget må tas ut i fra hva som best kan belyse problemstillingen. Forfatterne peker på at det ikke trenger å være et enten eller valg, men at en kombinasjon kan være fruktbar. En bør ta et strategisk valg, med henblikk på både problemstilling, ressurser og forskererfaring (Holme og Solvang 1996). Med bakgrunn i at jeg har relativt liten tid, og er helt fersk som forsker valgte jeg å konsentrere meg om en metode, og håper allikevel mitt bidrag kan gi et lite innblikk i barnehagelæreriske lederes opplevde hverdag.

4.3 Kvalitativ forskning

I følge Postholm (2010, s.17) innebærer det å forske kvalitativt og ta forskningsdeltakernes perspektiv. Dette fordi studiene søker å undersøke menneskelige prosesser i deres daglige settinger, og målet med en slik studie er å danne seg et helhetlig bilde av forskningsdeltakernes perspektiv på feltet det forskes på. Forskeren skal møte

forskningsfeltet med åpenhet, og deltakernes perspektiver og tanker skal være i fokus. En søker i følge Holme og Solvang (1996) forståelse, ikke forklaring. Dalen (2011, s.15) sier at det overordnede målet med slik forskning er å utvikle en forståelse som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.

I en kvalitativ studie skal forskeren møte feltet med en induktiv tilnærming, det vil si at forskeren aldri kan ha forskningsstudien helt fastlagt på forhånd. Dette innebærer at forskeren ikke møter feltet med et sett uforanderlige variabler, men med noen undersøkelsesspørsmål som kan endres underveis. Nye forhold kan måtte bringes inn i forskingsarbeidet mens det pågår (Postholm 2010).

Ved bruk av kvantitative metoder prioriteres nærhet mellom forskeren og deltakerne. Dette i tillegg til den induktive tilnærmingen fører til at forskeren kan få tilgang til kunnskap det ville vært vanskelig å få tak i gjennom bruk av kvantitative metoder. En kan også skape kunnskap som går dypere enn den kunnskapen som kan fanges opp gjennom kvalitative studier (Kleven, 2011). En får tilgang til deltakernes livsverden, det vil si den enkeltes opplevelse av sin hverdag, og hvordan den enkelte forholder seg til denne (Dalen 2013, s.15).

I mitt prosjekt har jeg ønsket å finne ut av barnehagelæreriske lederes livsverden. Forskningsspørsmålene mine handler om hvordan de opplever egen kunnskap og sin egen ledelse av arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Jeg ønsket også å kunne følge opp interessante funn underveis, og ikke være låst til ferdige, uforanderlige variabler. Derfor var det naturlig for meg å velge en kvalitativ metode.

4.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

I litteraturen beskrives flere ulike kvalitative forskningsmetoder slik som observasjon, skygging og intervju med flere. Jeg har i mitt forskningsarbeid vært opptatt av de barnehagelæreriske ledernes opplevelser, meninger og tanker. Dette innebærer at jeg har vært opptatt av informasjon som ikke er observerbar. Det er jamfør Postholm (2010, s.68)

gjennom samtaler en kan få fatt i denne informasjonen som ellers ville vært utilgjengelig for meg. Postholm (2010) sier da også at intervju vanligvis er den eneste metode som benyttes når en har et fenomenologisk ståsted til grunn i forskningen.

Kleven (2011, s.36) skiller mellom strukturert og ustrukturert intervju, og sier at det strukturerte intervjuet ligger tett opp mot det kvantitative forskningsintervjuet. Dette innebærer at spørsmål og rekkefølgen på disse er fastsatt på forhånd, og det gir lite rom for å følge opp og utdype interessante funn underveis. I kvalitativ forskning benytter man seg ofte imidlertid av et halvstrukturert eller semistrukturert intervju hvor forskeren i større grad har mulighet til å gå dypere inn i problematikken (Kleven, 2011)

Kvale og Brinkmann (2012) beskriver det semi-strukturerte intervjuet som verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Forskeren utarbeider her en intervjuguide som viser hvilke temaer som skal tas opp, og forslag til spørsmål. Det gis rom for oppfølgingsspørsmål, og å endre kurs underveis. Intervjuet ligner en dagligdags samtale, men formålet er et profesjonelt forskningsintervju. Slike intervjuer brukes når en vil belyse temaer fra dagliglivet sett med forskningsdeltakernes øyne. Disse intervjuene gir en unik mulighet til å beskrive den daglige livsverden. Livsverden er verden slik vi møter den i det daglig, det handler om den umiddelbare og middelbare opplevelsen uavhengig av forklaringer (ibid). Min undersøkelse hadde som hensikt å undersøke nettopp hvordan barnehagelæreriske ledere opplever det daglige arbeidet rundt barn som viser utagerende atferd, og det ble naturlig for meg å velge å benytte meg av semi-strukturert intervju.

4.3.2 Intervju i grupper

Jeg valgte og intervjuet barnehagelærerne i gruppe. I et slikt intervju blir det forskerens oppgave å legge til rette for diskusjon og ordveksling, og det er viktig å skape en god atmosfære. Hensikten med intervjuet er ikke å komme til enighet, men å få fram så mange ulike synspunkter som mulig rundt temaet forskeren har valgt. Samspillet deltakerne i mellom gjør at forskeren mister noe av kontrollen i intervjusituasjonen (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne dynamikken mellom informantene kan i følge Brandth (1996, s. 158) redusere forskerens definisjonsmakt og betydningen av forskerens rolle. Deltakeren vil

være i flertall, og dynamikken mellom disse kan som vist over redusere forskerens styring over intervjusituasjonen. Dermed vil datainnsamlingen bli mer deltakerstyrt, og meningene og tankene de har vil i større grad kunne bli synelig for forskeren og dermed gi prosjektet utfyllende data. (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg mener derfor dette var en god metode for mitt prosjekt hvor jeg var ute etter deltakernes opplevelse av egen arbeidshverdag. I og med at intervjusituasjonen var ny for både barnehagelærerne og meg, og at vi ikke kjente hverandre fra tidligere, ville det at de var flere sammen kanskje gi bedre flyt i samtalene, og dermed mer utfyllende svar. I og med at jeg skulle intervju tre barnehagelærere om gangen som hadde jobbet sammen en stund håpet jeg at alle ville tørre å ta ordet og komme med sine tanker. Dessuten ga dette meg mulighet til å få innspill, tanker og meninger fra hele ni barnehagelærere hvilket jeg ikke hadde rukket med enkelt intervjuer. Det hadde blitt for mye arbeid i form av tid til intervjuer, transkribering og analyse.

4.3.3 Forskerens forforståelse og rolle

En viktig grunntanke innen hermeneutikken er at vi aldri møter verden forutsetningsløst. Vi vil alltid forstå verden på grunnlag av visse forutsetninger, og det er disse forutsetningene Gadamer kaller forforståelse. Språk, begreper, trosoppfatninger og erfaringer er viktige komponenter i vår forforståelse (Gilje og Grimen, 2011, s.148). Denne forforståelsen er viktig for utvikling av videre forståelse mener Gadamer.

Dette gjelder innen forskning. All vår forståelse vil bygge på en slik forforståelse, og dette gjelder meninger og oppfatninger forskeren på forhånd har rundt temaet som studeres. Det er derfor viktig at forskeren tar med seg sin forståelse inn på en slik måte at han eller hun åpner seg mest mulig for deltakerens meninger, tanker og opplevelser. Gjennom å være bevisst egen forforståelse vil forskere kunne være mer sensitiv når det gjelder teoriutvikling i eget forskningsmateriale. Alt intervjudeltakerne sier må fortolkes av forskeren. Denne fortolkningen bygger både direkte på deltakernes uttalelser, men også senere i dialog mellom forsker og det innsamlede materialet (Dalen 2013, s. 16). Det er derfor veldig viktig for forskningsprosjektets gyldighet at forskerens tolkninger og bruk av teori beskrives godt i følge Fog (2004, s. 193).

4.4 Etiske spørsmål

Kvale og Brinkmann (2012, s. 80) hevder at etiske spørsmål alltid vil prege hele forskningsprosessen, og det derfor er viktig å ta med seg disse problemstillingene helt fra begynnelsen av et forskningsprosjekt. Forfatterne tar for seg tre etiske retningslinjer som er sentrale i forhold til min undersøkelse: samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Den første etiske retningslinjen omhandler informert samtykke. Dette innebærer at forskeren i forkant av undersøkelsen informerer deltakerne om hovedmålene med undersøkelsen, og hovedtrekkene ved designet på prosjektet. Forskeren skal dessuten opplyse så langt det lar seg gjøre om de fordelene og den risikoen det kan innebære og delta i undersøkelsen. Forskeren skal også informere om at deltakerne kan trekke seg fra prosjektet når som helst, og en må forsikre seg om at deltakelsen er frivillig (Kvale og Brinkmann, 2012). Gjennom norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste settes det krav til at slikt samtykke skal være frivillig, uttrykkelig og helst skriftlig. Informasjonen om prosjektet skal være så tydelig at aktuelle informanter forstår hva de takker ja eller nei til.

Konfidensialitet er en etisk dimensjon som i følge Kvale og Brinkmann (2012, s. 90) handler om at informantene i et forskningsprosjekt ikke skal kunne gjenkjennes, og dersom informasjonen de gir potensielt kan være gjenkjennbar bør informantene på forhånd samtykke til dette.

Konsekvenser beskriver jamfør Kvale og Brinkmann (2012, s. 91) både positive og negative effekter deltakelsen i et forskningsprosjekt kan medføre for den enkelte. Forfatterne peker på at nærheten som finnes mellom forsker og informant ved et intervju kan lede til at informanten sier ting han eller hun kommer til å angre på. En kan også kunne påføre informantene stress og endre deres selvoppfatning gjennom måten en som forsker foretar intervjuet (Kvale, 1997). En må derfor alltid reflektere over egen rolle. Dette gjelder også når muntlig datamateriale gjøres om til skriftlig språk, og analyseres og framstilles i en endelig rapport. Det er viktig å stille seg spørsmål om hvordan en ender opp med å framstille sine informanter gjennom transkribering og drøfting av materiale.

4.5 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet betyr i følge Kleven (2011, s. 89) pålitelighet, og høy grad av reliabilitet avhenger av at forskningen er lite påvirket av tilfeldige målefeil. Forfatteren viser til ulike spørsmål som kan stilles i forhold til reliabilitet ved intervjuundersøkelser. En kan spørre seg om dagsformen til intervjupersonen kan innvirke, i hvilken grad konkrete spørsmål har vært avgjørende for resultatet og i hvilken grad er det avhengige av den som tolker svarene. Kvale og Brinkmann (2012, s.250) sier at reliabilitet i forhold til intervjuundersøkelser ofte knyttes til graden av ledende spørsmål som ikke har vært bevisst fra intervjuers side. Jamfør Dalen (2011, s. 93) vil en ved bruk av kvantitative metoder forutsette at fremgangsmåten som er brukt ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves, men at det ved en intervjuundersøkelse ikke kan stilles slike krav. I slike undersøkelser må en søke å sikre reliabiliteten gjennom at forskeren er bevisst sin rolle, og gir en nøyaktig beskrivelse av metodevalg, metodebruk og analyseprosessen. Gjennomsiktighet må være et mål.

Validitet handler om gyldighet, og i følge Kvale og Brinkmann (2012, s. 259) viser begrepet i samfunnsforskning til om hvorvidt metoden som er valgt er egnet til å undersøke det forskeren har tenkt den skal undersøke. Med denne vide oppfatningen av validitet kan en intervjuundersøkelse gi valid kunnskap. Begrepsvaliditet viser til i hvilken grad informantene i undersøkelsen svarer på det forskeren vil vite noe om.

Ytre validitet handler om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse er generaliserbar, det vil si om forskningsresultatene kan gjøres gjeldende for en større gruppe enn den man har studert. I kvalitativ forskning bruker en heller begrepet overføring som innebærer det samme som skjønnsmessig overføring (Kleven, 2011).

I forbindelse med kasesforskning brukes begrepet naturalistisk generalisering. I det ligger det at resultatene referer til kasus som det forventes at leseren har kjennskap til, og at det til en viss grad kan være leseren selv som avgjør om resultatene kan overføres eller ikke. Ved en slik generalisering er en avhengig av rike beskrivelser av konteksten hvor undersøkelsene har foregått (Myklebust, 2002, s. 435-436).

Kleven (2011, s. 138) er inne på det samme da han skriver at en ikke kan vente lover og oppskrifter som resultater fra den barnehagelæreriske forskningen, men at dersom det vises til rike beskrivelser og grundige analyser av konteksten kan det utarbeides arbeidshypoteser. Kvale og Brinkmann (2012, s. 266) bruker begrepet analytisk generalisering som kan foretas på bakgrunn av intervjuundersøkelser uansett hvilken utvelgelsesmetode og analysemetode som er benyttet. Det handler om hvorvidt funnene fra forskningen kan si noe om hva som vil kunne komme til å skje i en annen situasjon. Denne generaliseringen er bygget på hvorvidt det er likhetstrekk mellom to situasjoner, og hviler på at det gis rikholdige kontekstuelle beskrivelser, og at forskeren selv argumenterer for at resultatene kan overføres.

Jeg mener dette er en type overføring som vil kunne være aktuell i forhold til mitt prosjekt da jeg mener jeg har gitt en god beskrivelse av intervjuprosessen og intervjuproduktene. Mitt utvalg og mine intervjuer vil ikke si noe sikkert om hvordan opplevelsene er for barnehagelæreriske ledere i samme situasjon, men mange vil kunne kjenne seg igjen ved at jeg har gode forkunnskaper på arbeidsfeltet og problemstillingene, og gjennom at jeg har forsøkt å gi gode, fyldige beskrivelser av konteksten jeg har forsket i. Jeg tenker at andre barnehagelærere gjennom å lese oppgaven min kan finne hypoteser å arbeide ut i fra på egen arbeidsplass.

5. Undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan jeg har jobbet med selve undersøkelsen min. Jeg vil vise de etiske overveielserne jeg har gjort, hvordan jeg valgte ut forskningsdeltakere, og hvordan intervjuene mine ble gjennomført. Deretter vil jeg synliggjøre hvordan jeg jobbet med materialet mitt etter de var samlet inn.

5.1 Etsike overveielser

I mitt prosjekt har jeg hatt fokus på de etiske overveielserne som Kvale og Brinkmann (2012, s. 80) hevder følger alle forskningsprosjekter. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig forskningstjeneste, og jeg har innhentet skriftlig samtykke fra alle som har deltatt i undersøkelsen. I forkant av innhenting av skriftlig samtykke fikk deltakerne informasjon om studiens innhold og formål både på mail og senere muntlig samtale. Gjennom dette fikk deltakerne tilstrekkelig kjennskap om hvordan personopplysninger og opptak ville bli håndtert og om muligheten til å trekke seg fra prosjektet på et hvilken som helst tidspunkt.

I min undersøkelse har jeg vært ute etter barnehagelærernes egen opplevelse av kunnskap og ledelse knyttet til barn som viser utagerende atferd. En av grunnene til at jeg ønsket å ha dette fokuset var at jeg som helt ny forsker ikke ønsket at deltakerne skulle måtte si noe om hvordan de vurderer andres innsats. Imidlertid ville kanskje noen av spørsmålene jeg stilte kunne gi svar av nettopp denne typen, og det har derfor vært etisk svært viktig for meg hvordan disse svarene er brukt i min rapport. Jeg ønsket ikke at barnehagelærerne i ettertid ville oppleve å ha satt sine kollegaer i et dårlig lys. Det har dessuten vært viktig for meg at barnehagelærerne som har deltatt i undersøkelsen framstilles på en positiv måte selv om de selv i enkelte uttalelser beskriver det de selv opplever som manglende kunnskaper og ferdigheter på noen områder.

Konfidensialitet mener jeg er i vare tatt ved at jeg har beskrevet barnehagene og barnehagelærerne veldig generelt, og det skal ikke være mulig for utenforstående å finne ut hvilke barnehager som har deltatt i undersøkelsen min.

5.2 Utvalg

Kvale og Brinkmann (2012) sier at en forsker skal intervju så mange personer som trengs for å finne svar på det en er ute etter å finne ut av. Jeg har i min undersøkelse vært i tre ulike barnehager i to forskjellige kommuner. I hvert gruppeintervju har det deltatt tre barnehagelæreriske ledere, alle med barnehagelærer utdanning. Barnehagene har vært ulike både med hensyn til antall og organisering, og to av barnehagene er private mens en er kommunal. Barnehagelærerne jeg har intervjuet har vært ulike med hensyn til alder og tid de har jobbet som barnehagelæreriske ledere, men alle har vært kvinner. Slik sett mener jeg at jeg har et sammensatt utvalg av deltakere, og at antallet intervjupersoner vil kunne gi meg en bred innfallsvinkel for å kunne besvare problemstillingen min. Imidlertid er det slik at antallet også er valgt ut i fra tiden jeg har til rådighet i prosjektet mitt. Jeg har også tatt hensyn til at jeg er ny som forsker, og ønsket et intervjumateriale som kunne være overkommelig å systematisere for en masterstudent som meg.

Jeg valgte å sende ut forespørsel på mail til en rekke ulike barnehager i to kommuner hvor jeg beskrev prosjektet mitt, og hvor jeg satt som krav for deltakelse at aktuelle deltakere måtte ha erfaring fra å jobbe med barn som viser utagerende atferd. Jeg lot det være opp til hver enkelt styrer å definere hva som ligger i utagerende atferd. Tre styrere besvarte mailen min med at de hadde barnehagelærere som var interessert i å delta, og det er disse tre som er med i prosjektet. I og med at kun tre barnehager ønsket og delta hadde jeg ikke mulighet til å velge barnehager og barnehagelærere mer strategisk med tanke på sammensetning i utvalget mitt.

5.3 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide. Jeg ønsket som beskrevet over å gjennomføre halvstruktureerte intervjuer, noe som fordret en intervjuguide som gir retning for hvilke temaer og spørsmål jeg ønsket å komme innom. Jeg ønsket en slik intervjuguide fordi jeg som ny og usikker forsker hadde behov for å ha noe å følge underveis. Imidlertid ønsket jeg også å kunne følge opp temaer som måtte dukke opp underveis. Guiden utarbeidet jeg med bakgrunn i teori og litteratur jeg har lest om temaene jeg ønsket å ha fokus på. I forkant av undersøkelsen min gjennomførte jeg et prøveintervju med en barnehagelærerisk leder som ikke skulle delta i prosjektet. Gjennom dette opplevde jeg at det var vanskelig å befri seg fra intervjuguiden, og at den til en viss grad var i veien for at jeg skulle kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Derfor leste jeg den nøye mange ganger før undersøkelsen min tok til slik at jeg i større grad skulle kunne løsrive meg fra den.

Intervjuene ble gjennomført i barnehagen der de barnehagelæreriske lederne har sitt daglige arbeid. Dette for å skape en trygg ramme for de som skulle delta slik Kvale og Brinkmann (2012) sier er viktig for intervjuets kvalitet. Jeg var også tydelig i forkant på at det var ønskelig å benytte et rom hvor vi kunne sitte uforstyrret. Under intervjuene forsøkte jeg å legge stor vekt på å være lyttende, og gi rom for pauser for at forskningsdeltakernes skulle få tid til å fortelle.

Jeg valgte å bruke båndopptaker under intervjuene. Postholm (2011, s. 82) sier dette er en stor fordel da forskeren slik kan ha sin fulle og hele oppmerksomhet rettet mot det som skjer i samspillet mellom forsker og forskningsdeltaker. Jeg antar at dette er ekstra viktig for den som foretar sine første intervjuer

I etterkant av intervjuene ser jeg at selv om jeg gjennomførte et prøveintervju i forkant slik Kvale og Brinkmann (2012, s. 105) anbefaler for å få litt av den treningen de hevder er så viktig for kvaliteten på en slik undersøkelse sleit jeg nok med en del nybegynnerproblemer underveis. Jeg opplevde det som vanskelig og ikke la intervjuguiden styre, og det var vanskelig å slappe av med fokus på det deltakerne faktisk sa og ikke på neste punkt i guiden min. Dessuten opplevde jeg det vanskelig og ikke stille ledende spørsmål. Kvale og

Brinkmann (2012, s. 182) sier at virkningen av ledende spørsmål er det en oftest stiller kritiske spørsmål om rundt intervjuundersøkelser, og det er en vanlig oppfatning at ledende spørsmål svekker reliabiliteten av undersøkelsen. Forfatterne hevder imidlertid at det motsatte kan være tilfelle, og at det antakelig benyttes for lite ledende spørsmål i kvalitative forskningsintervju. Effekten av mine ledende spørsmål er jeg usikker på, men jeg opplevde imidlertid at jeg lærte litt for hvert av de tre intervjuene.

5.4 Transkribering

I følge Kvale og Brinkmann (2012, s. 194) sier at det ikke fines noe svar på spørsmålet om hva som er korrekt transkripsjon, og at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. Som forsker må en spørre seg om hva som er nyttig transkripsjon for ens forskning. Jeg valgte å legge vekt på at jeg som ny forsker syntes det var vanskelig å vite akkurat hvor nøyaktige transkriberinger jeg ville ha behov for, og ønsket derfor å få ned samtaleene ganske nøyaktig. Dessuten var ikke mengden materiale større enn at dette var mulig.

Wibeck (2012, s. 95) viser til tre forskjellige transkripsjonsnivåer, og jeg har valgt å legge meg på det som beskrives som nivå to. Jeg har som nevnt over brukt båndopptaker, og transkripsjonene er ordrett avskrevet fra lydopptakene. Det innebærer at jeg alle identifiserbare ordforekomster er skrevet ned. Det betyr at jeg i den skrevne teksten har med det Wibeck (2012) betegner som feilstarter og omstarter. Jeg valgte imidlertid ikke å markere alle pauser som forekom under intervjuene, bare de som varte over litt tid, og som jeg mente kunne ha betydning for den senere analysen min. Dette gjelder også andre non-verbale uttrykk. I mine gjengivelser av deltakernes uttalelser i oppgaven min har jeg imidlertid valgt å utelate pauser, gjentakelser og feilstarter. Dette er etisk begrunnet. Kvale og Brinkmann (2012, s. 195) peker på at det ordrette transkriberte språket kan framstå som usammenhengende og lite intelligent. Slik kan man framstille deltakerne i et dårlig lys. Transkriberingen av de tre gruppeintervjuene danner grunnlaget for analysen min. Intervjuene ga i alt tre timer og tjuefem minutters opptak, og det skriftelige materialet består av trettifire sider avskrift. Jeg opplevde at opptakene var gode, og de eneste øyeblikkene hvor det var vanskelig å høre hva som ble sagt var når deltakerne snakket i munnen på

hverandre. Der jeg har vært i tvil om hva som er sagt har jeg utelatt dette fra det skriftelige materialet mitt.

5.5 Analyse

Gjennom dataanalysen får forskeren mening ut av datagrunnlaget i følge Postholm (2011, s. 105). Gjennom om å splitte opp og analysere ulike deler av datamaterialet kan en frambringe en mer helhetig forståelse av fenomenet det er forsket på. Dette gjør det mulig å forstå helheten bedre. Ved å forstå deler av helheten vil en se helheten med nye øyne som så påvirker forskerens forståelse av delene. Dette kan beskrives som den hermeneutiske spiral, og slik har jeg forsøkt å forholde meg til tekstene basert på mine tre intervjuer. Denne spiralen danner kjernen i prosessen mot å skape mening ut i fra et forskningsmateriale (Postholm (2011, s. 99). Min analyse bygger på det Postholm (2011, s. 99) beskrives som teoretisk analyse. Dette innebærer at mine teorier, opplevelser og erfaringer preger mitt forskningsarbeid fra begynnelse til slutt, og vil også prege hva jeg finner i mitt empiriske materiale. Før jeg startet på arbeidet mitt har jeg lest ulike teorier om atferdsvansker, profesjon, og om ledelse og veiledning i barnehagen. Disse har sammen med egne opplevelser dannet grunnlaget både for min interesse for temaet jeg her har tatt opp, men også for spørsmålene jeg stilte under intervjuene og analysene jeg har gjennomført. Gjennom intervjuene, transkriberingen og flere gjennomlesninger dannet jeg meg et helhetsinntrykk av hva som ble sagt. Med bakgrunn i dette lagde jeg kategorier til å sortere materialet mitt, og for å finne sammenhenger og eventuelt samsvar mellom barnehagelærernes opplevelser knyttet til temaet. Jeg analyserte barnehagelærernes uttalelser i forhold til teori og kapitlet hvor jeg beskriver bakgrunn for valg av tema.

6. Presentasjon og drøfting av empiri

I dette kapitlet vil jeg først vise hva jeg fant i undersøkelsen min gjennom å ta for meg ulike sitater fra uttalelsene barnehagelærerne har kommet med under intervjuene. Jeg vil vise at jeg gjennom spørsmålene jeg stilte barnehagelærerne har fått et lite innblikk i det jeg ønsket å undersøke. Sitatene er ordrett gjengitt slik at ikke noe av meningen skal bli borte for leseren av oppgaven min. Noen av eksemplene brukes flere ganger da jeg mener de kan belyse ulike deler av teorien min. Dette gir også leserne mulighet til å se om de mener mine tolkninger er rimelige. Etter hvert avsnitt med presentasjon drøfter jeg funnene mine i forhold til teorien jeg har skrevet rundt hvert tema. Tilslutt har jeg valgt å ha en oppsummerende drøfting hvor jeg trekker sammen trådene, og hvor jeg prøver å svare på problemstillingen min.

6.1 Presentasjon av empiri knyttet til profesjon og kunnskap

Jeg ønsket å undersøke hvordan barnehagelærerne opplever å ha opparbeidet seg kunnskapen sin knyttet til barn som viser utagerende atferd. Eksemplene mine under viser at de i ulik grad vektlegger erfaring og utdanning, men at samtlige barnehagelærere mener de besitter kunnskap som kan karakteriseres som faglig. De har kunnskap fra lest teori, fra andre instanser gjennom veiledning og de har fra arbeidserfaring. Dette mener jeg innebærer at de opplever å ha profesjonell kunnskap på feltet.

Jeg har mye fra teorien. Fordi det er såpass ferskt. Det er mye mer ting man ser når man kan henge på knagger fordi at det gir et annet bilde. Men ellers så er det også erfaring fra andre i lederfora og sånne ting. (Barnehage 1)

Jeg har lært mye gjennom veiledning fra Bup, og ringer ofte andre instanser for hjelp. (Barnehage 2)

”Så er det jo arbeidserfaring. Eh... vi lærte jo noe på skolen, men det var veldig teoretisk. ”(Barnehage 3)”

På spørsmål hvordan barnehagelærerne opplever at deres kunnskap omkring barn som viser utagerende atferd skiller seg fra assistentenes, gir barnehagelærerne uttrykk for at de har en egen faglig kompetanse som i stor grad går ut på at de ser barnet som en del av et større system. De barnehagelæreriske lederne vektlegger systemet, og de opplever at denne forskjellen er et produkt av at de har sin spesielle utdanning. Dette innebærer slik jeg ser det at de opplever at de har ulik habitus, de har ulikt tankesett omkring det som skjer rundt disse barna. De er også i langt større grad enn assistentene opptatt av å oppdatere seg på ny kunnskap, som gjør at barnehagelærerne stadig får påfyll av det som er nytt innen forskning og i litteraturen.

Det må jo være for at vi har den skolen vi har. Og at vi får andre kurs enn det assistentene får. (Barnehage 3)

Jeg ser ofte at når vi starter å diskutere et barn som utagerer ser vi det veldig forskjellig, og vi er ikke enige om hvordan vi skal tenke. Det er på grunn av utdannelsen tror jeg. Jeg tenker annerledes. Kanskje ofte mer formildende. Det er det med den helheten da. (Barnehage 2)

For å illustrere hvorvidt noe om si noe om hvorvidt det oppstår kamp om hva som er god barnehagelærerikk mellom de ansatte på avdelingen bruker jeg eksempler på svar jeg fikk på spørsmål knyttet til ledelse og veiledning.

Ja, jeg synes egentlig de utfordrer meg. Men nå har jeg kanskje skapt en forståelse for det, dette med at de ikke skal straffes hardt, og ikke skal snakkes hardt til og ikke kjeftes på. Det er ganske uforstående for noen. Hvis noen har liten kompetanse, ikke noen utdanning i det hele tatt. (Barnehage 2)

Eksemplet over viser at barnehagelæreren opplever å bli utfordret faglig, og det viser slik jeg ser det at forskjellen i habitus kan føre til at man ser svært ulikt på hva som er gode tiltak og ikke. Det illustrer at det kan foregå en kamp om barnehagelærerikken på avdelingen. Videre

mener jeg eksemplet under viser at barnehagelærerne også opplever at enkelte kan gå på tvers av det som er avtalt som igjen speiler denne kampen.

Jeg har jo opplevd at det ikke ser ut som de forstår helt. Hva vi har snakka om og hvorfor vi skal gjøre det sånn. De gjør det samme om igjen og om igjen. (Barnehage 3).

Jeg spurte barnehagelærerne om hvordan de opplever seg selv som ledere og svarene jeg fikk kan si noe om i hvilken grad barnehagelærerne direkte bruker makten sin til å bestemme hva som er riktig og god barnehagelærerikk.

Det er vanskelig å svare på. Nei, jeg opplever meg som ganske streng. Men allikevel føler jeg jo at jeg lytter til det de sier, og jeg føler at jeg tar hensyn. Men jeg vet jo at jeg kan være ganske konsekvent. Sånn gjør vi nå liksom. Ellers så er jeg veldig fleksibel. (Barnehage 1)

Også jeg tenker det om meg. Jeg kan være utydelig fordi jeg er redd for å tråkke på noens tær. Jeg er redd for å stå i det hvis det oppstår konflikt, selv om det helt sikkert ikke gjør det. Så jeg må lære meg altså å bli tydeligere på det jeg sier. Og det jeg sier må ha punktum bak seg, det har ikke et spørsmålstegn bak. (Barnehage 2)

Svarene her viser at barnehagelærerne i min undersøkelse er delt i hvorvidt de opplever seg som tydelige utøvere av denne makten til å bestemme.

6.1.1 Drøfting av emperi knyttet til profesjon og kunnskap

I svarene fra barnehagelærerne kan jeg lese at barnehagelærerne opplever at de har kunnskaper som skiller seg fra assistentenes. De uttrykker at de har teoretisk kunnskap de har hentet fra utdanningen og fra kurs, og dette er kunnskap assistentene ikke har. Dessuten benytter de ulike kanaler til å skaffe seg stadig påfyll knyttet til tema jeg omtaler i oppgaven min. De bruker både nettet, fagbøker, kollegaer og eksterne instanser som Bup og Ppt for å kunne opparbeide ny kunnskap, og dette gjør at de utvikler bredere teoretisk grunnlag for å møte barna jeg omtaler i arbeidet mitt. De uttrykker at assistentene i langt

mindre grad søker etter slik kunnskap. Samtidig understreker barnehagelærerne betydningen av det de har lært gjennom praksis. De opplever at de har en profesjonell kunnskap som gjør de i stand til å møte de kravene og forventningene som stilles til dem med tanke på at de skal kunne tilrettelegge for barn som viser utagerende atferd. Gjennom stadig å oppdatere seg via litteratur og veiledning søker de hele tiden å kunne møte disse utfordringene basert på et godt, faglig grunnlag. Hvorvidt de klarer å gi barna tilretteleggingen de trenger slik det forventes av dem med bakgrunn i barnehagelærerprofesjonen, avhenger allikevel av at de er i stand til å skape et felles faglig fundament på avdelingen. Dette drøftes videre senere i oppgaven.

I forhold til Bourdieu sitt habitusbegrep synliggjør drøftingen over at barnehagelærerne opplever at det som beskrives som habitus vil være ulikt assistenter og barnehagelærere i mellom. De vil ha ulikt grunnlag for å vurdere hva som er gode og riktige arbeidsmetoder i forhold til barn som viser utagerende atferd. En del av barnehagelærernes habitus knytter seg til deres profesjon, utdanning og yrke de utøver. I dette ligger det også at det kan oppstå uenigheter i feltet, som her er avdelingen barnehagelærerne jobber på, og hva som er til det beste for barna. Svarene i undersøkelsen min viser at dette er tilfellet i barnehagene jeg har undersøkt. Barnehagelærerne opplever, om enn i noe ulik grad, at det stilles spørsmålsteget ved mål og arbeidsmetoder. De opplever dessuten en sjelden gang i mellom at noen går på tvers av det som er avtalt, og at det da kan være vanskelig og enes med den enkelte om hvordan avdelingen skal jobbe. Dette kan, slik jeg tolker svarene, beskrives som en kamp.

Ved at barnehagelærerne opplever at de har denne spesielle profesjonskunnskapen de har ervervet gjennom utdanning ser man at de har en større kulturell makt enn assistentene, og med Bourdieu's forståelse av begrepet vil en da anta at de er i posisjon til å bestemme hva som er god og riktig barnehagelærerikk i kampene som oppstår. Det ser også ut til at barnehagelærerne i min undersøkelse i noen grad tar i bruk denne makten i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Selv om de i stor grad lar assistentene komme med meninger, tanker og forståelser når mål og tiltak diskuteres og framstår som lite autoritære, mener barnehagelærerne at de får gjennomslag for faget sitt når det kommer til arbeidet med disse barna. De sier at de opplever assistenter som har lite hensiktsmessig atferd ovenfor barn som utagerer, og som benytter seg av handlingsmetoder som kan knyttes opp mot populære oppdragelsesformer heller enn fag. Allikevel enes de om tiltak, og beskriver

assistentene sine som tro mot det som skal gjennomføres. For å oppnå dette mener jeg de er avhengig av å bruke denne makten de besitter. Barnehagelærerne i undersøkelsen min er imidlertid delt i hvorvidt de opplever det som enkelt å sette foten ned og gi klar beskjed om hvordan arbeidet skal gjøres. Jeg mener drøftingene mine videre i oppgaven vil vise at flere av barnehagelærerne i større grad benytter makten sin gjennom å synliggjøre faget sitt i diskusjoner og noen grad i veiledning, og i så måte påvirker handlingene til alle som arbeider på avdelingen.

Med bakgrunn i dette ser det ut til at barnehagelærerne jeg har snakket med opplever å ha fagkunnskaper om hvordan de kan møte utagerende atferd på en hensiktsmessig måte. Gjennom egen fagkompetanse, faglige samtaler med kollegaer i lederteamet, lesing av faglitteratur og gjennom veiledning fra ulike instanser innhenter de relevant kunnskap om tiltak som kan settes i verk. Jeg mener derfor jeg kan si at barnehagelærerne i min undersøkelse kan bidra til at arbeidet knyttet til barn som viser utagerende atferd, bygger på faglig kunnskap og forskning slik det forventes av dem i kraft av deres rolle som barnehagelærer. De er imidlertid avhengig av at denne kunnskapen overføres og tas i bruk av assistentene de jobber sammen med for at dette skal lykkes.

6.2 Presentasjon av empiri knyttet til ledelse

Her vil jeg vise eksempler på svar jeg fikk under intervjuene mine knyttet til ledelse. Jeg vil deretter kort oppsummere og drøfte funnene mine i forhold til teorien knyttet til team- og relasjonsledelse. Jeg vil også i denne sammenheng dra inn elementer fra kapitlet mitt om bakgrunn for valg av tema. Gjennom eksemplene mine, tolkning og drøfting av disse vil jeg forsøke å si noe om hvilke elementer av ledelse barnehagelærerne opplever å benytte seg av, og hvordan de leder arbeidet med å utarbeide og gjennomføring av mål og tiltak knyttet til barn som viser utagerende atferd. Med bakgrunn i dette håper jeg å kunne si noe om barnehagelærernes opplevelse av å kunne styre avdelingen sin i retning av at dette arbeidet hviler på fagkunnskap og forskning. Det er verd å merke seg at den ene barnehagen hadde hatt et veldig tydelig fokus på ledelse hvilket de to andre ikke synes å ha hatt.

Jeg startet denne delen av intervjuet med å spørre hvorvidt barnehagelærerne opplever at ledelse er i fokus i deres barnehage.

Veldig sjelden det er oppe her. Hender jeg ber om litt veiledning da men. (Barnehage 2).

Så vidt på ledermøter og sånt. (Barnehage 3)

Ja, vi har det som tema hver gang vi er på ledelsesseminar. Dessuten har vi tatt for oss stillingsinstruksene med assistentene for å vise at vi har ulike roller. (Barnehage 1).

Svarene viser slik jeg ser det at barnehage 1 skiller seg ut når det gjelder hvorvidt barnehagelærerne opplever at barnehagen har fokus på lederrollen.

Jeg fortsatte med å spørre barnehagelærerne om hvordan arbeidsoppgavene på avdelingen fordeles. I svarene kan jeg se at de i stor grad legger til rette for at assistentene skal kunne bruke sine ferdigheter og interesser.

Jeg synes det er veldig fint å fordele etter interesser. (Barnehage 3)

Vi er en avdeling som er veldig satt. Vi har jobba sammen lenge så ting går litt sånn automatisk av arbeidsting da, som for eksempel klesvask og oppvask, påkledning og pauser og alt sånt. Når det gjelder planlegging så er det ofte i hovedsak jeg som har ansvaret for at det blir gjort. Så delegerer vi det ut i fra litt interesser, gjør jeg i alle fall. Fordi jeg vet jeg har en på avdelingen som er veldig glad i å drive med bilder og såne ting. Så kan hun gjøre det, og en annen trives best med andre ting så da kan den på en måte drive med det. (Barnehage 1)

Jeg spurte også barnehagelærerne om hvordan de kartlegger de ansattes interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Vi har brukt medarbeidersamtaler hvor de kommer med ønsker og tanker. Hva de ønsker å jobbe videre med. Jeg er veldig på at de skal finne ut hva de er gode på. Alle bør ikke fortelle dem det, men de kan finne ut hva de liker, og på en måte hva de fungerer best til da. (Barnehage 1)

Dette viser at de barnehagelæreriske lederne legger vekt på, og bruker tid til å finne ut av hvilke kunnskaper og interesser assistentene har, og de er opptatt av å benytte seg av dette til det beste for avdelingen og for den enkelte medarbeider. Det er imidlertid ingen av barnehagelærerne som nevner at de bruker konkrete verktøy for å kartlegge roller slik Gotvassli (2013) sier er mulig og ønskelig i barnehagen.

På spørsmål om hva som er viktige egenskaper hos en barnehagelærerisk leder fikk jeg mange svar som kan knyttes til både relasjons- og teamledelse. Barnehagelærerne refererer til avdelingene sine som team, og de vektlegger alles ansvar og at de må dra lasset sammen. Slik jeg tolker svarene under ser de at de på avdelingen er avhengig av hverandre, og de er opptatt av å bruke assistentenes kompetanse. Samtidig legges det vekt på å være åpen, men samtidig tydelig som leder og på rolleavklaring.

Jeg tenker det er viktig å være et team og en må jo føle at en drar lasset sammen tenker jeg. Da er det jo viktig at alle gjør alt. Og det går jo begge veier. Jeg tenker jo at assistentene må jo også ta ansvar. De har jo et ansvar, de kan jo ikke legge alt over på oss selv heller. Men det er jo der det kommer inn i bildet da å være litt bestemt og delegere litt oppgaver. (Barnehage 2).

Evne til samarbeid, ta i mot innspill, være åpen.... Og være god til å lese kroppsspråk. De har mye erfaring de sitter med. Det fint å dra nytte av den. Også må man være en veldig tydelig leder. Det skal jo ikke være noen tvil om at det er du som har ansvaret fordi at skjer det noe er det du som får det. De må jo også vite at av og til må de rette seg etter ledergruppa. Og vi har tatt opp stillingsinstruksene.(Barnehage 1)

Imidlertid fikk jeg også noen svar som uttrykte at de barnehagelæreriske lederne var opptatt av det å være like med hensyn til arbeidsoppgaver, og jeg fikk også svar som tok opp elementer fra den tradisjonelle teamorganiseringen som Aasen (2010) problematiserer, og som kan stå i veien for en tydelig lederrolle.

Jeg tror det er viktig å være inkluderende og være flink til å delegere også. Men at man skulle hatt litt mer, tenker jeg om meg sjøl da, gjennomslagskraft, eller eh... jo, det må bli det av og til. (Barnehage 2)

På spørsmål om hvordan barnehagelærerne oppfatter seg selv som ledere kom forskjellene mellom barnehagene fram. I barnehagen hvor ledelse var et stadig tilbakevendende tema opplevde barnehagelærerne seg som tydelige og relativt strenge.

Det er vanskelig å svare på. Nei, jeg opplever meg som ganske streng. Men allikevel føler jeg jo at jeg lytter til det de sier, og jeg føler at jeg tar hensyn. Men jeg vet jo at jeg kan være ganske konsekvent. Sånn gjør vi nå liksom. Ellers så er jeg veldig fleksibel. (Barnehage 1)

I de to andre barnehagene opplevde jeg de barnehagelæreriske lederne som mer usikre i lederrollen og egen gjennomslagskraft.

Også jeg tenker det om meg. Jeg kan være utydelig fordi jeg er redd for å tråkke på noens tær. Jeg er redd for å stå i det hvis det oppstår konflikt, selv om det helt sikkert ikke gjør det. Så jeg må lære meg altså å bli tydeligere på det jeg sier. Og det jeg sier må ha punktum bak seg, det har ikke et spørsmålstegn bak. (Barnehage ”)

Eksempelet under mener jeg viser at barnehagelærerne kan oppleve det som et dilemma og både skulle være tydelige ledere, og samtidig være inkluderende, og at den flate strukturen kan være til hinder for lederrollen.

Men nå er jeg litt sånn, en snakker om flat struktur så er jeg litt sånn at jeg tenker at det er min oppgave å legge meg ned på deres, eller ikke deres nivå, men at vi skal være sammen om det da. Det er liksom det som er greia. At de ikke skal måtte komme til meg å spørre; kan jeg få lov til å hente meg et ark på formingsrommet og gjøre det. Det er ikke sånn det skal være, sånn vil ikke jeg ha det. En skal være en god leder hvis man skal være der oppe og samtidig få assistentene til å føle seg lik altså. Da må du være veldig god tror jeg. Hvis du skal på en måte være veldig tydelig samtidig som du er veldig, veldig, ja veldig inkluderende da. Så vet jeg ikke helt. Da må jeg ha kurs tror jeg. (Barnehage 3)

Jeg spurte også barnehagelærerne om hva de mener er viktig i relasjon til assistentene, og samtlige barnehagelærere ga uttrykk for at det å ha en lyttende holdning er av avgjørende betydning for denne relasjonen.

At de har tillitt til oss, at de er trygge. Vi må jo lytte til det de sier og at de føler seg verdifulle da. At de føler at de har noe å komme med. At vi ikke overkjører. Det er jo på en måte å gi dem tryggheten så de tørr å si rett ut hva de mener. Også det at man reflekterer over, jeg ser at du blir sint nå, men hva er det som gjør at du har pigga ute der? (Barnehage 1)

I begge eksemplene viser også barnehagelærerne at de tenker det er viktig at assistentene føler at de kommer med viktige bidrag med og at de blir gitt muligheten til å bruke sine kunnskaper. Dessuten viser siste eksempel også at de barnehagelæreriske lederne ønsker at ulike følelser, også negative skal komme fram.

Knyttet til ledelse av arbeidet knyttet til barn som viser utagerende atferd ønsket jeg å undersøke hvordan barnehagelærerne går fram for å utarbeide mål og tiltak i forhold til barn som viser utagerende atferd, og hvordan de opplever at fagkunnskapen deres kommer til syne i arbeidet.

Ofte sammen med foreldrene. Så når jeg har foreldresamtaler lager vi mål og tiltak. Jeg gjør ikke det så mye sammen med assistentene. Foreldrene også har kompetanse. Men informasjonen blir jo tatt med inn på avdelingen hvor vi kan snakke om det, si noe om hva vi har blitt enige om med foreldrene. Sånn at alle jobber mot de samme måla da. Men assistentene ser mye da, ofte ser dem mer enn jeg ser. Det er veldig nyttig å ta i bruk den kunnskapen. Og jeg gjør alltid det før samtaler. (Barnehage 2)

Her viser barnehagelærerne at de mener foreldrenes ønsker for egne barn avgjør mye i forhold til hvilke tiltak som settes i verk, og de legger vekt på at assistentene skal tas med i arbeidet. Med bakgrunn i disse svarene spurte jeg hvordan barnehagelærerne opplever at deres fagkunnskaper da blir styrende i dette arbeidet.

Vi har jo en del kursing også da, og sånne teorier farger en del av de tiltaka for man ser jo ofte at dersom vi voksne endrer atferd og blir på en måte mer omfavnende eller mer rosende, så roer det også ofte en del av barna. Ikke alle, men mange. Sånn at man prøver jo de tiltakene man ser eller for tips om eller har erfaring med fra tidligere. Det blir en sånn fin blanding av teori og praksis. (Barnehage 1)

Jeg leser ofte teori når jeg står midt oppe i ting jeg da. Jeg husker jo ikke alt jeg lærte på skolen, og i samtaler med foreldre er det alltid godt å ha ting helt ferskt. De spør ofte om råd. I forhold til assistentene og føler jeg meg tryggere når ting er nylest. Så tester vi ut. (Barnehage 3)

Eksemplene mener jeg viser at barnehagelærerne opplever at fagkompetansen deres ligger til grunn for arbeidet med, men at det ser ut til at praktiske erfaring vektlegges i like stor grad.

For å finne ut mer om hvordan barnehagelærerne opplever seg selv som ledere i dette arbeidet spurte jeg også om hvordan de håndterer uenighet rundt mål og gjennomføring av tiltak, og om de utfordres faglig av assistentene.

Ja, jeg synes egentlig de utfordrer meg. Men nå har jeg kanskje skapt en forståelse for det, dette med at de ikke skal straffes hardt, og ikke skal snakkes hardt til og ikke kjeftes på. Det er ganske uforstående for noen. Hvis noen har liten kompetanse, ikke noen utdanning i det hele tatt.

Intervjuer: har du følt deg trygg i formidling av egen kompetanse da?

Ped.leder: Ja, på en måte har jeg gjort det. (Barnehage 2)

Vi er aldri uenige, ikke når det kommer til sånt. Nei, jeg får egentlig ikke noe motstand. Men så lytter jeg jo, alle får si sin mening. De sier sin mening, det går veldig i flyt. Stort sett er vi ganske enige om ting. Vi diskuterer det der og da, sånn på avdelingen får jeg høre det. Jeg synes det er kjempe bra, det er reelt å si i fra. (Barnehage 1)

Jeg mener disse eksemplene viser at de barnehagelæreriske lederne opplever at det stilles spørsmål rundt forståelsen av, og mål og tiltak rundt barn som viser utagerende atferd, men at de opplever at de skaper en felles forståelse gjennom meningsbryting og dialog. Allikevel opplever samtlige barnehagelærere av og til at tiltak ikke gjennomføres som avtalt.

Når tiltak ikke gjennomføres snakker jeg litt med personen som ikke gjør det vi er enige om. Så kan vi settes oss ned og finne ut hvorfor den ikke gjør det. Eller kanskje den ikke merker det, kanskje personen trenger en påminnelse. Men det kan jo være en grunn til at personen ikke gjør det. Kanskje den ikke var enig da. Da kan det jo komme fram da. (Barnehage 3)

Ped.leder: Da må jeg snakke med den enkelte da

Intervjuer: Er det en lett oppgave i hverdagen, å få tatt den samtalen.

Ped.leder: Nei

Annen ped.leder: nei. (Barnehage 2)

Svarene her understreker imidlertid mener jeg, at flere av barnehagelærerne opplever det som ubehagelig å ta opp vanskelige temaer en til en, og at de foretrekker veiledning i grupper hvor samtalene ganske ikke blir så personlige. Barnehagelærerne uttrykker allikevel at de i stor grad tar ansvaret for at disse barna og foreldrene deres får den oppfølgingen de har behov for selv, men at dette ikke handler om liten tiltro til assistentene.

Jeg har nok blitt så oppslukt i de sakene at jeg har gjort mye på egenhånd. Og fulgt det barnet. Det har blitt mitt ansvar da. Da kommer de etter meg og spør meg hvis de blir usikre. (Barnehage 2)

Det er mye å håndtere, men ikke nødvendigvis fordi jeg tror assistentene ikke kan klare det, men fordi det har vært så mye annet rundt. Så i perioder kunne jeg tenkt meg å jobba fra sju til fem, og det handler ikke om, for jeg vet jeg har med meg gode assistenter. (Barnehage 2)

Jeg mener barnehagelærerne i disse eksemplene viser at de har tillit til at assistentene gjennomfører tiltakene som er satt i verk, og at de gjennom diskusjoner på avdelingen klarer å skape en faglig forståelse atferden.

6.2.1 Drøfting av empiri knyttet til ledelse

Jeg vil her dele drøftingen min slik at jeg først drøfter funnene mine i lys av teori om teamledelse, og deretter ser på funnene i lys av det jeg har skrevet og lignende relasjonsledelse. Dette for å gjøre drøftingene oversiktlige og ryddige, og for å få fram

viktige momenter på en tydelig måte. Funnene trekkes sammen i den oppsummerende drøftingen min.

I litteraturen om teamledelse understrekes betydningen av å fordele arbeidsoppgaver ut i fra kunnskaper og ferdigheter, og at ulikhetene i dette perspektivet ses på som en ressurs. Undersøkelsen min viser at barnehagelærerne i stor grad fordeler oppgavene på avdelingen ved å se på hva den enkelte er god på, og har interesse for. De kartlegger også assistentenes interesser gjennom medarbeidersamtaler, og ved at assistentene selv får si noe om hva de ønsker å gjøre. Ingen av barnehagelærerne går imidlertid så grundig til verks i denne kartleggingen at de tar i bruk konkrete verktøy slik Skogen (2013) anbefaler, og slik sett ville de kunne dra nytte av ennå tydeligere rolleavklaringer. Det ser også ut til at barnehage 1 har en tydeligere avklaring av roller enn barnehage 2 og 3, og at dette gjenspeiles i forhold til hvordan den enkelte oppfatter seg som leder. Dette kommer jeg tilbake til. Jeg tolker allikevel barnehagelærernes svar dit hen at de har en åpenhet rundt kompetanse som vil kunne skape arbeidsglede og motivasjon hos medarbeiderne. Barnehagelærerne opplever selv at de er lydhøre for assistentenes tanker og ideer, og de legger vekt på at alle skal få komme med forslag og innspill. De trekker fram dette som viktig for den enkeltes trivsel, og at assistentene sitter med ressurser som barnehagelærerne trenger for å få oppnå målene som er satt. Dette står godt i forhold til det Aasen (2010) skriver om gode team, og jeg opplever at barnehagelærerne i liten grad legger vekt på vaktlistene når oppgaver og ansvar fordeles. Barnehagelærerne refererer også til sine avdelinger som team.

Et godt team er i følge Gotvassli (2013, s.102) avhengig av at normer og målsettinger dannes gjennom meningsbrytning og diskusjoner, og at det er nødvendig at alle i temaet står fram med sine behov og motiv. I svarene fra barnehagelærerne i min undersøkelse ga de uttrykk for at de i stor grad legger opp til at assistentene skal bidra med tanker, meninger og refleksjoner. De opplever også, om enn i noe ulik grad, at assistentene utfordrer dem faglig og stiller spørsmål til arbeidet som gjøres og dem faglig. Slik sett mener jeg de legger til rette for at teamene deres skal kunne skape den viktige balansen mellom individ og gruppe som Gotvassli (2013) sier er så sentralt for å lykkes. Jeg mener også at barnehagelærerne gjennom at de åpner for diskusjoner rundt mål og tiltak legger til rette for at assistentene skal

videreutvikle sin kunnskap. Barnehagelærerne får her synliggjort og delt faget sitt. Slik meningsbrytning kan gi ny kunnskap og innsikt til alle partene, og vil dermed kunne bidra til kollektiv læring i teamet slik Aasen (2010) mener er et viktig utbytte av god teamledelse.

Teoridelen min viser at tydelig ledelse er svært viktig for å skape gode team. I svarene i undersøkelsen min er barnehagelærerne delt når det kommer til i hvilken grad de opplever at de framstår som tydelige ledere. I barnehage 1 er det jobbet mye med ledelse, og barnehagelærerne har beskriver seg selv som tydelige og litt strenge, og de opplever det ikke som så vanskelig å sette foten ned når det er nødvendig. Disse lederne ser ut til å skille mellom assistentens medbestemmelse og medinnflytelse, og de forbeholder seg retten til å styre det barnehagelæreriske arbeidet slik Aasen (2010) beskriver som sentralt for at de skal bidra til styrket kompetanse hos assistentene. I barnehage 2 og 3 derimot uttrykker barnehagelærerne at de savner gjennomslagskraft, at det er krevende å ta opp vanskelige temaer, og at de i stor grad legger vekt på å være på linje med assistentene. Dette for å motivere medarbeiderne og skape god stemning på avdelingen. Sett i forhold til det Aasen (2010) skriver om teamledelse vil disse avdelingene kunne savne en tydelig ledelse, og dermed heller kunne benevnes som en gruppe enn et team. Jeg mener en i disse barnehagene kan se at den flate strukturen hvor alle skal være like gjør at ledelsen blir mindre tydelig. Slik jeg ser det viser det at barnehagene kan ha behov for at det jobbes med temaer knyttet til ledelse for at barnehagelærerne skal føle seg komfortable i rollen som tydelig leder for sin avdeling

Sett i forhold til teamets fem "R-er" som Gotvassli (2013, s. 190) trekker fram kan jeg ut i fra drøftingen min over se at barnehagene er noe ulike knyttet til hvilke av de fem elementene som kan sies å være på plass. Rammene rundt arbeidet er i stor grad satt utenfor det lille teamet avdelingen består i så det går jeg ikke nærmere inn på her. Retning derimot, er sentralt i arbeidet mitt. Barnehagelærerne i min undersøkelse sier at de på avdeling jobber sammen om målavklaring, og slik jeg tolker svarene ser det ut til at de ansatte i stor grad aksepterer og jobber mot målene som er fastsatt når det gjelder barn som viser utagerende atferd. Ved at alle er tro mot mål og tiltak kan en anta at alle føler ansvar for at målene nås. Slik sett vil jeg si at barnehagelærerne i min undersøkelse gjennom sin ledelse gir

medarbeiderne sine en klar retning i arbeidet med de barna jeg har vært opptatt av i min undersøkelse. Jeg ser også at barnehagelærerne jobber mye med relasjonene og samspillet på sine avdelinger gjennom å være åpne og lyttende. Dette vises tydeligere i den videre drøftingen min i forhold til relasjonsledelse. I hvilken grad en ut i fra svarene i undersøkelsen min kan si at reglene bestående av normer og forventninger er tydelige, mener jeg materialet mitt er noe delt. I barnehage 2 og 3 viser barnehagelærerne i svarene sine at de er noe uklare når det kommer til hva de forventer at skal være gjennomført med henhold til fastlagte planer. De uttrykker at de i svært liten grad konfronterer assistentene sine når oppgaver ikke er gjort. Dette kan etter mitt skjønn føre til forvirring rundt hva som faktisk er viktig og hva som forventes. I barnehage 1 derimot ser jeg ikke disse tendensene i mitt materiale. Det samme kan sies om roller og rolleavklaring. I barnehage 1 sier barnehagelærerne at det har vært jobbet mye med å markere skille mellom leder og assistent. Sett under ett viser dermed undersøkelsen min at det kan være en sammenheng mellom tydelig avklaring av regler og roller i teamet, og hvordan barnehagelærerne opplever seg selv som ledere. God regel- og rolleavklaring kan ses som et verktøy for å kunne framstå som tydelig leder.

Her vil jeg drøfte funnene mine knyttet opp mot teorien om relasjonsledelse. Et av de to viktige hovedpremissene i temaledelse er avhengighet sier Spurkeland (2013, s. 46). Som nevnt tidligere er det her snakk om en positiv avhengighet, og jeg mener barnehagelærerne i min undersøkelse i stor grad understreker denne avhengigheten i svarene sine. De peker på at de er helt avhengige av assistentene sine for å oppnå målene som er satt, og de sier at assistentene har viktige erfaring, kunnskaper og at de ser barnegruppa med andre øyne. Barnehagelærerne mener de trenger disse synspunktene og kunnskapene for å danne seg et helhetlig bilde av hva som skjer på avdelingen og også med enkelt barn. Spurkeland sier også at det er lederens oppgave å motivere sine ansatte, og tilrettelegge for godt samarbeid. Dette mener jeg barnehagelærerne uttrykker at de legger stor vekt på, og at de selv opplever at de gjennom åpenhet jobber for å skape et godt klima for samarbeid på avdelingen sin. Som jeg viste i drøftingen min over viser undersøkelsen min slik jeg ser det, at barnehagelærerne er opptatt av menneskene de har med seg og deres ressurser, noe som er svært sentralt i forhold til relasjonsledelse. Barnehagelærerne investerer i sine assistenter slik Skogen (2013, s. 230) beskriver et Human resource-perspektiv. Ved å beskrive seg selv som lyttende og åpne, mener jeg barnehagelærerne framstår som lite autoritære. De lar assistenten

være med i drøftinger knyttet til mål og tiltak, og pleier gjennom det samarbeidet med de andre på avdelingen sin. Dette står godt i forhold til det Spurkeland (2013) sier om samarbeid i relasjonsledelse.

Imidlertid ser jeg at barnehagelærerne er delt i svarene mine i henhold til i hvilken grad de opplever å ha det Spurkeland (2013) beskriver som relasjonelt mot, det andre hovedprinsippet i relasjonsledelse. Barnehagelærerne i barnehage 2 og 3 sier at de opplever det som krevende å gå inn i vanskelige samtaler, og de synes det er vanskelig å korrigere medarbeiderne sine. Barnehagelærerne i barnehage 1 derimot uttrykker at dette er samtaler de behersker, og at de ofte opplever at de kommer ut av dem med gode resultater. Materialet mitt viser at det å ha relasjonelt mot kan henge sammen med tydelig rolle- og regelavklaring mellom medarbeiderne.

I forhold til spørsmålene jeg ønsket å få svar på gjennom undersøkelsen min ser det ut til at barnehagelærerne, til tross for at flere av de opplever å være utydelige som ledere, skaper en felles faglig fundament i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Barnehagelærerne uttrykker at de gjennom dialog på avdelingsmøter i stor grad klarer å skape enighet omkring mål og tiltak som skal gjennomføres. De beskriver egen rolle i disse dialogene som lyttende. Alle tanker og refleksjoner tas gjerne opp, og godtas som viktige. Dessuten sier de at de ønsker at assistentene skal få uttrykke følelsene sine. De ser ut til å møte assistentene med en anerkjennende holdning. Ved å ha denne lyttende holdningen ser det ut til at de skaper et hvor dialogene knyttet til barn som viser utagerende atferd preges av det Skogen (2013) beskriver som asymmetrisk og samarbeidende mønstre. Barnehagelærerne opplever at de kommuniserer sin fagkunnskap omkring temaet, og de opplever også at kunnskapen tas i bruk i det daglige arbeidet. De uttrykker også at de i stor grad stoler på at assistentene gjennomfører det som er avtalt. Jeg tolker svarene dit hen at det hender de opplever at dette ikke er tilfellet, men at det er unntaksvis I det ligger det kanskje at de gjennom sin ledelse og relasjonsbygging med assistenten har lagt grunnlaget for selvstendighet og tillit slik Spurkeland (204, s. 22) sier kan være et resultat av god relasjonsledelse.

6.3 Presentasjon av empiri knyttet til veiledning

Her ønsker jeg å vise hvordan barnehagelærerne opplever at de stimulerer til økt kunnskap omkring barn som viser utagerende atferd hos assistentene på sin avdeling gjennom veiledning. Veiledning vil slik jeg ser det være en viktig faktor for å formidle faglig og profesjonell kunnskap, og kan danne et grunnlag for at denne kunnskapen kan styre det daglige arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Jeg mener eksemplene mine viser at det i barnehagen veiledes mindre enn barnehagelærerne ønsker, og etter forventninger som stilles gjennom offentlige dokumenter. Dette til tross for at de samme barnehagelærerne viser at de har gode kunnskaper om metode de kan ta i bruk i slik veiledning. Det ser ut til at det meste av veiledningen foregår i grupper, og at det er relativt lite veiledning som foregår en til en. Barnehagelærerne uttrykker også at de ofte har dårlig tid i veiledningssituasjoner.

Ped.leder: Med barn som utagerer kommer de ofte og spør hva synes du jeg skal gjøre.

Intervjuer: Ber de om veiledning?

Ped.leder: Ja, bare uten at de får det. Jeg gir dem ofte svaret fordi jeg vil helst videre. For det er jo en kjempe- fin mulighet også prøve å ikke gi svaret da, for det er jo ikke alltid jeg har fasittsvaret heller. (Barnehage 2)

Men stort sett tar vi det på avdelingsmøter hvor vi drøfter en del situasjoner, en del case da, og det bør ikke være ekte case heller. Så kan vi vurdere hva vi ville gjort her eller hva vi ville gjort annerledes. Ja, hva var bra og hva var ikke fullt så bra. Men vi gjør det ikke så ofte da. Vi har kanskje litt tid mot slutten. (Barnehage 1)

Ved spørsmål om hva barnehagelærerne legger vekt på de gangene de har veiledning og hvordan de kan tenke seg å gå fram for å endre voksnes atferd mot barn som viser utagerende atferd viser de til elementer som kan knyttes til begge veiledningsmodellene til Børresen.

Årsaken til det synet de har. Hvorfor, eller hvor kommer det fra liksom. Hva gjør at du tenker sånn, eller hvorfor handler du på den måten? Eller hva synes du er bra med det? Det er jo det å prøve og ikke legge ord i munnen på dem. Det er det jeg sliter med. (Barnehage 1)

I svaret over mener jeg viser at barnehagelæreren bruker elementer fra handlings,- og refleksjonsmodellen ved at hun søker å nå inn til tankene og verdiene som ligger bak handlingene. En kan tolke det som en søken etter assistentens yrkesteori. I eksempelet under viser at barnehagelæreren legger vekt på at assistenten selv skal reflektere over handlingene sine, slik det er sentralt i denne modellen.

Veldig ofte har jeg veldig mange ideer, også ser du at de blir litt stille, og da gjelder det å ikke si noen ting. Ta et minutt pause liksom. Og da kommer det som regel. Det er liksom det å kunne drøfte og ufarliggjøre det da. Det er ikke noe som er ekstremt feil med mindre det er noe som er til skade for barna liksom. Men at det er åpent for alle vurderinger. (Barnehage 3)

Jeg tenker det er veldig viktig da å få den voksne til å se barnet, snakke litt mer med ungen. At det er ungen som er i fokus da, det er ikke handlingsmønsteret. Og ikke bare uffe og æsje seg over den, kanskje få fokuset bort fra handlingen. Men å snakke om alt det positive det faktisk er med den ungen da. Prøve å snu synet. (Barnehage 2)

Dette svaret mener jeg viser at barnehagelæreren benytter systemisk veiledning med fokus på å endre den voksnes måte å se barnet på. En jobber for å endre den voksnes kart slik Børresen (2013) beskriver.

I hvilken grad barnehagelærerne opplever at de har det Spurkeland betegner som relasjonelt mot ser jeg at det er forskjell på barnehagelærernes svar som i stor grad følger om svarene knyttet til om de opplever seg som tydelige ledere. Jeg mener dette motet vil være nødvendig for å gå inn og veilede assistenter.

Det er så fælt, men det er bare å hoppe i det. Ta det der og da. Ikke bare hugge på, men liksom, jo lenger man utsetter det jo større blir det. Sånn er det på en måte med det, det er ikke noe gøy å gjøre det, men det er veldig greit etterpå. Fordi at som regel er det jo de møtene som går best av alt. (Barnehage 1)

Den veiledninga er jeg utrolig dårlig på. Jeg synes det er så vanskelig å pirke bort i det andre gjør. Jeg er ikke tøff nok. Enda jeg veit at jeg skulle gjort det mange ganger. Når du hører at noen er ordentlig lei en unge for eksempel. (Barnehage 3)

Imidlertid illustrerer eksemplet under at samtlige barnehagelærere opplever at det av og til kan være svært vanskelig å snu voksnes atferd mot barn når det virker uhensiktsmessig.

Man sitter jo med flere verktøy fra veiledningsteorien, men å dra nytte av dem når i praksis når du har assistenter som har jobba i barnehagen i 25 år, og som på en måte alltid synes åh, de er så bråkete eller så utagerende og sinte så detter de tilbake til samme måten å møte barna på hele tide. Og det å snu det, det er da man må begynne med holdninger helt fra bunn av mot alle barn generelt. (Barnehage 1)

6.3.1 Drøfting av empiri knyttet til veiledning

Med bakgrunn av svarene jeg fikk fra barnehagelærerne knyttet til veiledning av assistentene, ser jeg at dette er et område som ikke prioriteres i hverdagen. Det ser ut til at tiden er den viktigste faktoren til dette. Barnehagelærerne sier at de mange praktiske gjøremålene gjør at de ikke får veiledet så ofte som de burde. De ser behovet for veiledning underveis, og de ser verdien av at dette gjøres ganske umiddelbart. De forteller også at assistentene etterlyser veiledning knyttet til hvordan de skal håndtere situasjoner som oppstår rundt barn som viser utagerende atferd, uten at barnehagelærerne imøtekommer dette behovet. Barnehagelærerne er delt i hvorvidt det oppleves som vanskelig å ta opp vanskelige temaer, og jeg ser at barnehagelærerne i barnehage 1 opplever det som mindre ubehagelig enn resten av forskningsdeltakerne gjør.

Jeg mener barnehagelærerne i undersøkelsen min benytter seg av veiledningsmetoder som kan knyttes til det Børresen (2013) beskriver som handlings- og refleksjonsmodellen. Barnehagelærerne sier de i veiledningssamtaler forsøker å finne ut hvorfor assistentene handler som de gjør. De prøver å finne svar på hvorfor assistentene har det synet de har, og hvor dette stammer fra. De ønsker å finne ut av hva som ligger til grunn for handlingene de utfører. De er slik sett opptatt av å finne den praktiske yrkesteorien assistentene handler ut i fra. Barnehagelærerne sier også at de i stor grad legger vekt på at assistenten selv skal få anledning til å reflektere over egne handlinger selv om de uttrykker at det er vanskelig å ikke komme med råd og svar. Dette innebærer at de gjennom disse samtalene kanskje støtter assistentene i å få fram sin egen yrkesteori. Dette er viktig med tanke på at yrkesteorien utvikles gjennom samtaler med andre omkring deres erfaringer og kunnskaper, og gjennom dette kan finne alternative handlingsmønstre. Imidlertid sier flere av barnehagelærerne at de

ofte ikke har tid til denne refleksjonen, og at de heller ender opp med å gi assistentene handlingsalternativer og svar.

Veiledningen foregår, slik barnehagelærerne beskriver det, stort sett i grupper med hele avdelingen til stede, og tar utgangspunkt i enten faktiske hendelser, eller case barnehagelærerne utarbeider selv. I forhold til barn som viser utagerende atferd sier barnehagelærerne at de i stor grad har lagt vekt på å se nye sider ved barna. De har vært opptatt å snu voksnes ensidige negative fokus på atferd til at de voksne skal kunne se også de positive sidene barnet har. Dette står slik jeg ser det godt til det Børresen (2012, s. 51) sier om systemisk veiledning. Barnehagelærerne jobber slik med å endre de subjektive kartene til assistentene, og om å nyansere bildet av barnet. I svarene uttrykker barnehagelærerne også at de er opptatt av assistentene skal se helheten rundt barnet, og også sin egen rolle og påvirkning gjennom egen atferd og handlinger. Dermed mener jeg barnehagelærerne også legger vekt på at barnet skal ses som en del av et system, og at de er opptatt av at en ikke skal bygge mål og tiltak på lineære årsaksforklaringer. Jeg mener barnehagelærerne viser at de ønsker at sirkulære forklaringer bør styre arbeidet rundt disse barna, og at de gjennom veiledningen forsøker å overføre denne forståelse til sine assistenter. Dette står godt til den systemiske veiledningen Børresen (2013) beskriver. Imidlertid kan jeg ikke lese av svarene mine at barnehagelærerne benytter seg av kunnskaper om relasjoner slik Børresen (2013) viser kan være nyttig for å endre negative kommunikasjonsmønstre.

Barnehagelærerne i min undersøkelse sier som jeg har vist over, at de i stor grad opplever at de gjennom dialog med assistentene sine klarer å enes om en forståelse, mål og tiltak knyttet til barn som viser utagerende atferd. Imidlertid sier langt de fleste av barnehagelærerne også at de har opplevd å jobbe med assistenter som ikke har endret en uhensiktsmessig tilnærmingssåte i forhold til barna jeg tar for meg i arbeidet mitt. Barnehagelærerne viser til at det er kan være svært vanskelig å endre andres atferd når den bygger på grunnleggende holdninger til hvordan en skal møte barn. De sier da at den voksne faller tilbake i samme atferdsmønster til tross for gjentatt veiledning og faglig påfyll. I disse tilfellene vil da assistenten kunne stå i veien for at barnet får den tilretteleggingen det har krav på gjennom offentlige dokumenter. Her kan det synes som den enkeltes habitus står i veien, og at det er som Wilken (2008) sier at den er vanskelig og krevende å endre.

Som vist tidligere i drøftingene mine opplever barnehagelærerne at de i stor grad klarer å skape et felles faglig fundament for arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Jeg mener imidlertid svarene jeg har fått i undersøkelsen min viser at barnehagelærerne ikke opplever at veiledning i stor nok grad brukes som et verktøy i dette arbeidet. De opplever at de har kunnskaper om veiledning som tas i bruk en gang i mellom, men at tiden og de praktiske gjøremålene kommer i veien for dette skjer ofte nok. De beskriver alle at de fra tid til annen opplever at de ikke klarer å snu negativ atferd og holdninger hos voksne ovenfor barn som viser utagerende atferd. Kanskje de hadde kommet lengre i forhold til disse assistentene dersom de i større grad hadde benyttet veiledning, og særlig da den som foregår utenfor avdelingsmøter og som bygger på konkrete enkelt episoder. Da har man mulighet til å gå inn i den enkeltes yrkesteori i større grad en når en er flere samlet i et møte. I en til en samtale vil det kanskje være lettere å få fatt på hva denne ene personen tenker og hva som ligger til grunn for handlingene. En vil imidlertid da være helt avhengig av gode relasjoner og et godt klima for samarbeid, noe jeg mener barnehagelærerne i min undersøkelse opplever at de har på avdelingene sine. Slik jeg tolker mitt materiale er handlings- og refleksjonsmodellen, som i størst grad legger vekt på dette, minst i bruk ute i barnehagene jeg hvor jeg har gjort undersøkelsene mine. Yrkesteorien vår styrer i stor grad hva vi tenker er rett og galt, og hvordan vi bør handle sier Børresen (2013). Jeg mener derfor denne metoden er svært viktig å ta i bruk når voksne viser negative handlingsmønstre ovenfor barn. Dessuten viser undersøkelsen min at barnehagelærerne i barnehage 2 og 3 er litt reserverte i forhold til å gå inn i vanskelige veiledningssamtaler slik som jeg vil anta at en vil oppleve å stå ovenfor i tilfeller som jeg beskriver her. En tydelig lederrolle med relasjonelt mot synes derfor å være avgjørende for at dette viktige verktøyet tas i bruk. I mitt veldig begrensede materiale kan det se ut til at det for arbeidet med barn som viser utagerende atferd derfor er viktig at det jobbes med relasjonelt mot hos barnehagelærerne i barnehagene.

6.4 Oppsummerende drøfting

Her vil jeg kort sammenfatte resultatene fra undersøkelsen min, og forsøke å gi noen svar på problemstillingen min. Jeg har over drøftet funnene mine i forhold til teori knyttet til profesjon, Bourdieu's begreper, ledelse og veiledning. Til tross for at undersøkelsen min er liten håper jeg den kan gi et lite innblikk i hvordan barnehagelærerne opplever sin kunnskap

om barn som viser utagerende atferd, og lederrollen sin i arbeidet knyttet til disse barna. Svarene i min undersøkelse tyder på at barnehagelærerne opplever at de har en egen profesjonell kunnskap rundt barn som viser utagerende atferd, og at den i stor grad skiller seg fra assistentens nettopp gjennom at den er forankret i teori og ervervet gjennom utdanning. Det ser ut til at det forekommer kamper rundt i barnehagene om hva som er til det beste for disse barna, og at barnehagelærerne utfordres av assistentene de jobber sammen med.

Imidlertid kan svarene tyde på at flertallet av barnehagelærerne framstår som noe usikre i lederrollen. Flertallet av barnehagelærerne beskriver selv at de mangler gjennomslagskraft, og at det er vanskelig å sette foten ned når det er nødvendig. Alle informantene mine sier også at det er vanskelig å få tid til god veiledning. Det at de allikevel får til et faglig felles fundament i forhold til barn som viser utagerende atferd, kan da kanskje forklares med at de selv opplever seg sikre på egen kunnskap om temaet. Kanskje framstår de som trygge rollemodeller, og også veiledere selv om de ikke får til dette så ofte. Dessuten ser jeg av svarene at de bruker mange elementer fra både team,- og relasjonsledelse som litteraturen sier danner god grunnlag for god ledelse i barnehagen.

Svarene i min undersøkelse kan allikevel sies å vise at det er viktig for barnehagelærernes trygghet i rollen som ledere og veiledere av assistenter at det jobbes helt konkret med ledelse og med rolleavklaring i barnehagen. Barnehagelærerne jeg intervjuet som kom fra en barnehage hvor det hadde vært et tydelig fokus på lederrollen så på seg selv som langt tydeligere ledere, og presenterte seg med et større mot til å gå inn i vanskelige samtaler enn barnehagelærerne fra de andre barnehagene. Imidlertid synes ikke disse forskjellene å gjøre seg gjeldene i arbeidet med barn som viser utagerende atferd. Samtlige barnehagelærere opplever å skape en felles faglig forståelse i dette arbeidet. Jeg mener imidlertid dette viser at det styrkede fokuset på ledelse i den nye barnehagelærerutdanningen synes å være nødvendig for at barnehagelærerne skal innta en trygg og tydelig rolle som ledere i barnehagen. Jeg mener dessuten at det kommer fram i undersøkelsen min at det kan være behov for og konkret sette av tid til veiledning i barnehagene. Dette er et viktig redskap barnehagelærerne har for å kunne videre formidle sin fagkunnskap, og styrke kvaliteten på

det pedagogiske arbeidet i barnehagen, men som forsvinner i alle praktiske gjøremål i hverdagen.

Litteraturliste

Aasen, W. (2010). *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner-ledelsesdilemmaer i barnehagen*. Lokalisert på: <http://home.hib.no/ansatte/waa/>

Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago press.

Barsøe, L. (2012). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. (1. utg.)Oslo: Kommuneforlaget.

Bjørkedal, R.S.(2009). *Jeg er så glad i barn*. Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/148244>

Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. In H. Holter & R. Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I., & Helle, L. (2002). *Barnehagelærerisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i barnehagelærerikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Børresen, B. M.(2013). *Veiledning i barnehage og skole – samtaler til vekst*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. udg. ed.). København: Akademisk Forlag.

Forskrift om barnehagelærerisk bemanning, LOV-2005-06-17-64-§18

Friis, H. (2013). *Tante eller barnehagelærer*. Lokalisert på:
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38829/Masteroppgave_helenefriis.pdf

Gilje, N. og Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskaplige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Bergen: Adriane forlag.

Gotvassli, K.Å.(2001). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal og kompetanseutvikling i barnehagen*. Høyskoleforlaget.

Gotvassli (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grimmen, H.(2008). *Profesjon og kunnskap*. I: Molander, A. & Terum, L. (red): Profesjonsstudier (2008). Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. & Steinnes, G.S. (2013). *Consequenses of staff compositionin Norwegian kindergarten*. Lokalisert på: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/400>

Holland, H.(2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg. ed.). Oslo: TANO.

Jakobsen, K. (2002). *Innledende essay*. I: Bourdie, P. Distinksjonen. Pax Forlag.

Johannessen, E.(1996). *Lille Per alt for vill, lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: SEBU forlag.

Johannessen, A., Tufte P.A. og Kristoffersen (2008). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Jørgensen, M. & Schreiner, P. (1991). *Barns kamp med voksne. Fighter-relasjon som oppdragerproblem*. (2. utgave) Oslo: Barnehagelærerisk forum.

Kleven, T.A (red), Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i barnehagelærerisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag (2. utg).

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

(Rev.utg.) Lokalisert på

http://www.udir.no/upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag (2. utg).

Lundestad, M.(2012). *Ledelse av assistentgruppa i et relasjonelt perspektiv*. I: Skogen,E. (red), Haugen,R., Lundestad, M. & Slåtten, M.V. Å være leder i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

Løvgren, M. (2012). *I barnehagen er alle like. Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager*. I: Aamotsbakken (red). *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Molander, A. & Terum, L.I. (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universtitesforlaget.

Myklebust, J.O. (2002). Utjevning og generalisering av kasusstudier. I: *Norsk barnehagelærerisk tidsskrift*, 2002/5

Mørkeseth, E.L.(2012). *Læringskulturer i barnehagen i møte mellom folkelige oppdrager kulturer og førskolelæreres fagkultur*. I: Vist, M. & Alvestad, M. (red). *Læringskulturer i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Nordahl T., Sørli, M. A., Manger, T. og Arne T.(2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen : Fagbokforlaget.

Pettersen, K.S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Overland, (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, E. (2013). *Ledelse i barnehagen*. I: Skogen,E. (red), Haugen,R., Lundestad, M. & Slåtten, M.V. *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland, J.(2004). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

.

Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Steinnes, G.S.(2007). *Vilkår for profesjonsidentitet? Danning av førskolelærer identitet som førskolelærer i et lekmannsprege og tradisjonelt arbeidsfelt.*

Thoresen, I. T. (2006): *Barnehagen i støpeskjeen.* Prismet årgang 57, hefte 1. IKO-forlaget

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper.* Oslo: Universitetsforlaget.

Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi.* Oslo: universitetsforlaget.

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu.* Trondheim: Tapir Akademsik Forlag

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler barnehagelæreres ledelse av arbeidet knyttet til barn som viser utagerende atferd i barnehagen. Oppgaven min bygger på en empirisk undersøkelse i tre barnehager. Mitt utgangspunkt for dette arbeidet har vært at det skrives mye om den flate strukturen i barnehagen og hvorvidt denne påvirker det barnehagelæreriske arbeidet der. Enkelte hevder at det kan være populære oppdragelsesformer som styrer hvordan barn møtes i barnehagen. Jeg har tenkt at barn som viser utagerende atferd kan være en sårbar gruppe i så måte. De er avhengige av barnehagelærere som står fram med trygg kunnskap og som viser vei gjennom ledelse og veiledning slik at disse barna kan få best mulige vilkår for læring og utvikling.

Problemstillingen i prosjektet mitt er:

Hvordan opplever de barnehagelæreriske lederne i barnehagen egen kunnskap og lederrollen som en del av profesjonsutøvelsen, spesielt med tanke på barn som viser utagerende atferd?

For å få svar på denne på denne problemstillingen har jeg valgt å bruke halvstrukturerte fokusgruppeintervjuer. Alle informantene mine er utdannet førskolelærere, og har flere års erfaring som barnehagelæreriske ledere på egen avdeling. De har også alle opplevd å ha barn på avdelingen som har hatt en atferd de mener går inn under definisjonen utagerende atferd.

Funnene fra intervjuene jeg har foretatt er drøftet i lys av profesjonsteori, Bourdieus begreper felt, habitus og kapital, ledelse og veiledning. Funnene viser at barnehagelærerne opplever at de har en egen kunnskap om barn som viser utagerende atferd som kan knyttes til deres profesjon, og at denne kunnskapen dermed skiller seg fra assistentenes. Jeg ser også av svarene jeg har fått at de opplever at det er en kamp i barnehagen om hva som er god barnehagelærerikk i forhold til disse barna. Som ledere framstår barnehagelærerne ulikt i forhold til tydelighet i rollen, og flere oppgir at de savner større grad av gjennomslagskraft i det daglige. Undersøkelsen viser også at veiledning er et verktøy barnehagelærerne i liten grad benytter seg av for å dele fagkunnskaper rundt utagerende atferd med assistentene. Imidlertid sier samtlige av informanter at de opplever at de allikevel klarer å skape et felles

faglig fundament når de utformer mål og gjennomfører tiltak i knyttet til barna jeg tar for meg i oppgaven min.

Engelsk sammendrag (abstract)

This paper is the thesis work for a master degree in “tilpasset opplæring” at Høgskolen i Hedemark in Norway. This paper builds on an empiric study related to children who shows externalizing behavior in kindergarten. The starting point for my study is related to how work is organized in a traditional way in kindergarten, and how this organization influences the educational quality. It seems that the kindergarten teachers’ might find it difficult to make a breakthrough for their educational knowledge. Children with externalizing behavior can be vulnerable individuals, and the children depend on the educator’s knowledge and leadership so that children can have best possible terms for learning and development.

The issue in my paper is:

How do the kindergarten teachers experience their own knowledge and leadership as a part of their profession exercise, regarding to children showing externalizing behavior?

To answer this issue I have chosen to use semi-structured group interviews. All my informants have a Bachelor degree and several years of experience as educational leaders. All of them have met children who have shown externalizing behavior.

Findings in my study are discussed based up on profession-theory, Bourdieu`s concepts, habitus, capital, fields, leadership and guidance. My study illustrates that the kindergarten teachers acknowledge that they have a professional knowledge that separates them from the assistants, and that there are disagreements between pedagogues and assistants attached to what is the children’s best interest. The kindergarten teachers appear differently to what degree they achieve assertiveness on a daily basis, and that guidance is a tool that the pedagogue’s rarely use to share their knowledge with the assistants. However, all of my informants say that they manage to make a joint scientific foundation when they make individual plans for children who show externalizing behaviors.

Vedlegg 1 Side 1

Intervjuguide.

Innledning.

- Presentasjon av meg selv og hensikten med intervjuet.
- Bruk av båndopptaker
- Informere om: informantenes rett for å trekke seg fra prosjektet
- Min taushetsplikt og oppbevaring og sletting av bånd ved prosjektets slutt
- Innhente skriftlig samtykke

Informantens bakgrunn.

- Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
- Hvilken erfaring har du med barn som viser utagerende atferd, og hvordan vil du beskrive denne atferden?

Kunnskaper omkring barn som viser utagerende atferd.

- På hvilken måte mener du at du har opparbeidet din kunnskap om barn som viser utagerende atferd?
- Hvordan opplever du at din kunnskap skiller seg fra den assistentene har rundt temaet?

Ledelse.

- Hvordan fordeler dere arbeidsoppgavene på avdelingen?
- Hvilke arbeidsoppgaver har du et spesielt ansvar for, og har assistentene noen slike oppgaver?
- Hvordan utnytter dere den enkeltes kunnskap og kompetanse?
- Hva tenker du er viktige egenskaper hos en barnehagelærerisk leder?
- Hvordan opplever du deg selv som leder?
- Hva mener du er viktig å legge vekt på som leder av en barnehageavdeling?

Side 2

- Hva mener du er viktig i din relasjon til assistentene på avdelingen?
- Hvordan kommer dere fram til mål og tiltak som skal gjennomføres knyttet til barn som viser utagerende atferd?
- Hvordan opplever du at din fagkunnskap synliggjøres i dette arbeidet?
- Hvordan jobber du for at assistentenes kunnskaper og erfaringer knyttet til barn som viser utagerende atferd også synliggjøres og utnyttes ved utarbeiding av mål og tiltak?
- Hvordan vil du håndtere uenighet rundt utarbeidelse av mål og tiltak?
- Hvordan vil du håndtere det dersom tiltak dere er blitt enige om ikke gjennomføres?

Veiledning.

- Hvordan opplever du at du bidrar til å utvikle den faglige kompetansen til assistentene på din avdeling?
- Hva legger du vekt på i veiledning av assistentene?
- Hva danner utgangspunkt for veiledningssamtaler?
- Hvordan tenker du kan jobbe for å endre voksnes atferdsmønstre mot barn som viser utagerende atferd?

Avslutning.

- Er det noe mer du ønsker å snakke om eller utdype?

Mastergrad i tilpasset opplæring



Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn – inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* – er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

I evalueringene av L97 avdekket det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering som er overordnede begreper også i Kunnskapsløftet. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Side 2

Gjennom et *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* har Høgskolen i Hedmark ønsket å ta opp utfordringen om å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at skoleverket og barnehagen og Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre forskning og datainnsamling. Ved eventuell henvendelse kan den enkelte student gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling. Eventuelle spørsmål kan ellers rettes til undertegnede.

Hamar 01.08.2011.

Thor Ola Engen

Professor i barnehagelærerikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Høgskolen i Hedmark

Tlf 62517707

thor.engen@hihm.no

Vedlegg 3.

Samtykkeerklæring

Personene som innhenter, behandler og får innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data som blir innhentet i denne undersøkelsen vil bli anonymisert, og opptak fra intervjuene vil bli slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet avsluttes i november 2014.

Deltakerne i undersøkelsen har til en hver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
”Barnehagelærernes arbeid med barn som viser utagerende atferd.”

Jeg ønsker å gjennomføre et masterprosjekt i tilpasset opplæring ved Høyskolen i Hedmark. Jeg ønsker å forske på arbeidet som gjøres i barnehagen i forhold til barn som viser utagerende atferd. Fokuset vil være på barnehagelærernes opplevelse av egen kunnskap og ledelse knyttet til dette arbeidet.

Dette skrivet sendes din barnehage som en av flere potensielle deltakere i prosjektet.

Studien baserer seg gruppeintervjuer med minst tre barnehagelærere som tas opp på bånd. Jeg vil samle inn fornavn og bakgrunnsopplysninger som stilling kjønn og alder på de som deltar. Spørsmålene i undersøkelsen vil omhandle barnehagelærernes kunnskaper knyttet til barn som viser utagerende atferd og hvordan de opplever seg selv som ledere på sin avdeling i arbeidet rundt disse barna. Jeg vil også komme inn på i hvilken grad og hvordan veiledning benyttes som en metode for å styrke assistentenes kompetanse på området.

Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer, og personopplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og veileder vil ha tilgang til disse. Opplysningene vil oppbevares på pc med passord som er innelåst, og lydbåndopptak vil lagres her og slettes fra båndopptaker. Notater og skriftlig informasjon vil være uten navn og også oppbevares innelåst. Ved avslutning av prosjektet slettes all innsamlet informasjon.

I den masteroppgaven min vil både den enkelte barnehagelærer og barnehage være anonymisert slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen den enkelte informant. Prosjektet er planlagt avsluttet november 2014.

Det er frivillig og delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Trude Bakkehaug på telefon: 97 49 84 75 eller veileder og prosjektansvarlig Sigrun Sand telefon: 62 51 76 96.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 5 Side 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr 985 321 884

Sigrun Sand
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 13.05.2014

Vår ref: 38719 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38719</i>	<i>Pedagogenes arbeid med barn som viser atferdsproblemer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sigrun Sand</i>
<i>Student</i>	<i>Trude Bakkehaug</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trude Bakkehaug trude-bakk@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kytte.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38719

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.